

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg

Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster

Münster : Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster 1984, 140 S.



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg: Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster. Münster : Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster 1984, 140 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-4916 - DOI: 10.25656/01:491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-4916>

<https://doi.org/10.25656/01:491>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Grundschulprojekt Gievenbeck
- Wissenschaftliche Begleitung -
am Institut für Erziehungswissenschaft
der Westfälischen Wilhelms-Universität

Dietrich Benner / Jörg Ramseger:

A b s c h l u ß b e r i c h t

der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modell-
phase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule
in Münster

erstellt für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungs-
förderung in Zusammenarbeit mit den im Grundschulprojekt tätigen Lehrern
und Erziehern

Münster, Januar 1984

Das Grundschulprojekt Gievenbeck ist ein Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, gefördert mit Mitteln des Bundes, des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Münster. Abdruck und Vervielfältigung dieses Berichtes oder von Teilen dieses Berichtes bedürfen der Zustimmung seiner Autoren und des Kultusministers des Landes NW.

Satz: Textverarbeitung Rita Heine, von-Galen-Str. 21, 4417 Altenberge

Druck: DVV-Copy Center Coerdestraße, Münster

© Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, 1984

<u>Inhaltsverzeichnis</u>	<u>Seite</u>
Vorbemerkung	1
I. Allgemeine Angaben	3
3. Zahlenangaben zum Modellversuch	4
3.1 Zahl der Schüler	4
3.2 Größe der Klassen	4
3.3 Zahl der Pädagogen	5
3.3.1 Zahl der Lehrer	5
3.3.2 Zahl der Erzieher	6
3.4 Art und Zahl des sonstigen Personals	6
II. Angaben zur Struktur des Modellversuchs	7
1. Population und Sozialstruktur des Einzugsgebiets	7
2. Organisation des Bildungsangebots	14
4. Personal des Modellversuchs	24
III. Angaben zur Curriculumentwicklung und -erprobung	31
3. Stand der Erprobung und Evaluation	31
IV. Angaben zur Wissenschaftlichen Begleitung	51
1. Organisation der Wissenschaftlichen Begleitung	51
2. Darstellung des Untersuchungsplanes	56
3. Instrumente und Verfahren	58
V. Ergebnisse des Modellversuchs	63
1. Ergebnisse, bezogen auf die Hypothesen des Versuchs	63
1.1 Integration innerschulischer und außerschulischer Erfahrungen	63
1.2 Integration von Schul- und Sozialpädagogik	71

2.	Auswertung der Eltern- und Lehrerbefragung	82
2.1	Ergebnisse der Elternbefragung	87
2.2	Ergebnisse der Lehrerbefragung	97
2.2.1	Gymnasium	98
2.2.2	Realschule	100
2.2.3	Hauptschule	101
2.3	Zusammenfassende Interpretation der Ergeb- nisse der Eltern- und Lehrerbefragung	103
3.	Sonstige Ergebnisse	107
3.1	Zur schulischen Förderung einzelner Kinder im Grundschulprojekt Gievenbeck	107
3.2	Öffentliche Wirkungen des Grundschul- projekts Gievenbeck	116
3.3	Zur Übertragbarkeit der Erfahrungen des Grundschulprojekts auf andere Schulen	119
VI.	Veröffentlichungen zum Modellversuch im Berichtszeitraum	127

Hinweis: Die Gliederung dieses Berichtes folgt dem vorge-
schriebenen Berichtsschema der Bund-Länder-Kommission. Die
unvollständige Kapitel-Nummerierung resultiert aus der Tat-
sache, daß im Abschlußbericht nicht zu jedem Punkt des Be-
richtsschemas neue Ausführungen erwartet werden, wenn seit
dem Erstjahresbericht keine neuen Entwicklungen eingetreten
sind.

Vorbemerkung

Die Wissenschaftliche Begleitung des Grundschulprojekts Gievenbeck hat die Dokumentation der laufenden Entwicklung des Modellvorhabens bereits im Jahre 1980 mit einem 400seitigen "Erfahrungsbericht über die praktische und wissenschaftliche Arbeit im ersten Jahr des Grundschulprojekts Gievenbeck"* begonnen und anschließend in den laufenden Sachberichten nach dem Berichtsschema der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung fortgesetzt. Darüberhinaus hat die Wissenschaftliche Begleitung gemeinsam mit den Mitarbeitern der Wartburg-Grundschule auf Wunsch des Schulträgers im April 1983 einen umfassenden "Zwischenbericht über den Entwicklungsstand im Ganztagszug der Wartburgschule" angefertigt und diesen dem Schulträger sowie den zuständigen Dienstaufsichtsbehörden und den verschiedenen Förderinstanzen für das Modellvorhaben zugeleitet.

Damit liegen den mit dem Grundschulprojekt Gievenbeck befaßten Gremien und Behörden Berichte im Umfang von insgesamt weit über 600 Seiten vor, die durch eine Monographie und zahlreiche Veröffentlichungen in verschiedenen Fachzeitschriften ergänzt werden.

Angesichts dieser umfassenden Berichterstattung - aber auch im Hinblick auf das Berichtsschema der BLK - läßt es sich nicht vermeiden, daß der Abschlußbericht Wiederholungen und Überschneidungen mit früheren Berichten aufweist. Um den Anteil solcher Wiederholungen gering zu halten, werden in diesem Abschlußbericht nur solche Fragestellungen ausführlicher behandelt, die im letzten Praxisjahr eine neue Ent-

* Der hier genannte Bericht wird zur Unterscheidung vom "Sachbericht 1980" nach dem BLK-Berichtsschema im folgenden kurz "Erstjahresbericht" genannt.

wicklung erfahren haben oder zu denen erstmalig Erfahrungen gemacht wurden (wie z.B. mit dem Übergang des ersten Schülerjahrganges an die weiterführenden Schulen). Zu den übrigen Fragestellungen werden dagegen möglichst kurze Zusammenfassungen der in früheren Sachberichten schon geschilderten Entwicklung gegeben. Soweit aus früheren Sachberichten bereits prägnante Zusammenfassungen vorliegen, die bis ins letzte Praxisjahr ihre Gültigkeit nicht verloren haben, werden diese zitiert.

I Allgemeine Angaben

Projekt:	Wissenschaftliche Begleitung des Projekts "Wartburg-Grundschule" in Münster-Gievenbeck
Kurzbezeichnung:	Wissenschaftliche Begleitung Grundschulprojekt Gievenbeck
Projektleitung:	Prof. Dr. Dietrich Benner
Wissenschaftliche Begleitung:	Prof. Dr. Dietrich Benner und Dipl.-Päd. Dr. Jörg Ramseger Institut für Erziehungswissen- schaft der Westfälischen Wilhelms Universität Münster, Georgskommende 26
Land:	Nordrhein-Westfalen
BLK-IM-Nr.:	7900127
BMBW-FKZ:	B 6043.00 B
Schwerpunktbereich:	D 8
Beginn des Versuchs:	6. August 1979 (Einrichtung der Wissenschaft- lichen Begleitung: 1. Februar 1980)
Ende der Begleit- untersuchung:	31. Dezember 1983

Zeit- und Arbeitsplan des Versuchs und mögliche Verschiebungen gegenüber dem ursprünglichen Ansatz:

Die Wissenschaftliche Begleitung hat ihre Arbeit planmäßig entsprechend dem Bewilligungserlaß des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen vom 18. Januar 1980 und der Vereinbarung zwischen dem Kultusminister von Nordrhein-Westfalen und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft vom 25. Januar 1980 fortgesetzt. Die kontinuierliche Praxisberatung endete termingerecht mit dem Schuljahr 1982/83. Die verbliebene Zeit bis zum 31. Dezember 1983 wurde für Auswertungsarbeiten, die Anfertigung des Abschlußberichtes und die Auflösung des Projektbüros verwandt.

Datum des letzten Berichts:	30. April 1983 (= Sachbericht 1982)
Datum dieses Berichts:	31. Dezember 1983
Berichtszeitraum:	6. August 1979 bis 31. Juli 1983

3. Zahlenangaben zum Modellversuch
(Stichtag 1. Dezember 1982)

3.1 Zahl der Schüler: 98

3.2 Größe der Klassen:

- 1. Klasse: 26 Kinder
- 2. Klasse: 27 Kinder
- 3. Klasse: 16 Kinder
- 4. Klasse: 29 Kinder

3.3 Zahl der Pädagogen (mit Stundenanteil für den Modellversuch):

3.3.1 Zahl der Lehrer:

2 Lehrerinnen mit	28 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	27 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	24 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	22 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	14 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	13 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	8 Lehrerwochenstunden
1 Lehrerin mit	2 Lehrerwochenstunden

insgesamt:	166 Lehrerwochenstunden
------------	-------------------------

=====

Im letzten von der Wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Praxisjahr (Schuljahr 1982/83) standen rechnerisch 166 Lehrerwochenstunden für das Modellvorhaben zur Verfügung, die sich jedoch durch den fast ganzjährigen krankheitsbedingten Ausfall einer Lehrerin mit 28 Wochenstunden auf real 138 Lehrerwochenstunden reduzierten. Damit standen dem Modellvorhaben im Schuljahr 1982/83 für 4 Klassen mit einer wöchentlichen Anwesenheitsdauer von je 34 Zeitstunden insgesamt 4,9 Lehrerstellen zur Verfügung. Gegenüber den in der "Konzeption für die Ganztagschule Gievenbeck" vom Jahre 1979 vorgesehenen 5,2 Lehrerstellen für die Endausbauphase des Modellvorhabens bedeutete dies ein geringfügiges Stundendefizit von 8 Lehrerwochenstunden im Ganztagszug der Wartburgschule.

3.3.2 Zahl der Erzieher:

- 4 Erzieherinnen BAT VIb mit je 20 Wochenstunden (hiervon entfallen je 15 Wochenstunden auf die Arbeit mit den Kindern).

3.4 Art und Zahl des sonstigen Personals (mit Stundenanteil für den Modellversuch):

- 1 Wissenschaftlicher Angestellter BAT IIa mit 40 Wochenstunden für die Wissenschaftliche Begleitung.
- 1 Büroangestellte BAT VII mit 20 Wochenstunden für die Wissenschaftliche Begleitung.
- 1 studentische Hilfskraft mit 10 Wochenstunden für die Wissenschaftliche Begleitung.

II. Angaben zur Struktur des Modellversuchs

1. Population und Sozialstruktur des Einzugsgebiets

Im letzten von der Wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Praxisjahr (Schuljahr 1982/83) besuchten insgesamt 98 Kinder die vier Ganztagsklassen der Wartburg-Grundschule. Die durchschnittliche K l a s s e n f r e q u e n z entsprach damit exakt dem landesweit üblichen Wert für die Grundschulen.

Die Konzeption für die Ganztags-Grundschule Gievenbeck sieht vor, daß die Zusammensetzung der Ganztagsklassen im großen und ganzen mit der Zusammensetzung der Bevölkerung des Schuleinzugsgebietes übereinstimmen soll. Ob dieses Ziel erreicht wird, kann erst nach Auswertung der nächsten Volkszählung überprüft werden. Die letzten Vergleichsdaten für den Schuleinzugsbezirk stammen noch aus dem Jahre 1970 und sind angesichts des rapiden Bevölkerungszuwachses im Bezirk Münster-West nicht mehr aussagekräftig.

Die Z u s a m m e n s e t z u n g d e r S c h ü l e r - s c h a f t des Grundschulprojekts Gievenbeck ist im "Sachbericht 1982" ausführlich aufgeschlüsselt worden. An dieser Stelle sollen daher nur die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt werden:

- 40 % der im Ganztagszug eingeschulten Kinder sind Kinder von Alleinerziehenden.
- 70 der 98 Kinder (= 71,5 %) sind aus sozialen, familialen oder beruflichen Gründen der Eltern auf eine ganztägige Betreuung angewiesen.
- Bei 50 der 98 Kinder (= 51 %) sind beide Elternteile oder
 - bei Alleinerziehenden - die Hauptbezugsperson ganztägig berufstätig.

- 12 der 98 Kinder wurden bei der Einschulung als entwicklungsmäßig auffallend retardiert eingestuft.
- 12 Kinder sind ehemalige Heim- oder Hortkinder oder Kinder, die bei Verwandten untergebracht waren oder noch sind.
- 10 der 98 Kinder kommen aus kinderreichen Familien mit geringem Einkommen.
- 9 der 98 Kinder zeigten schon im Kindergarten in irgendeiner Form "auffälliges Verhalten".

Faßt man diese Ergebnisse zusammen, so ergibt sich zweifellos ein hoher sozialer Bedarf für ganztägige Betreuung der Kinder durch die Schule. Gleichwohl führt diese Tatsache - und hierin unterscheidet sich das Grundschulprojekt Gievenbeck von sehr vielen anderen Ganztags-Grundschulen in der Bundesrepublik - nicht zu einer einseitigen Zusammensetzung der Schülerschaft: nach Abschluß der Aufbauphase weist der Ganztagszug der Wartburg-Grundschule einen Akademikeranteil unter den Eltern von etwas über 40 % auf. Dieser Wert liegt knapp unter dem Vergleichswert für die Halbtagsklassen der Wartburgschule. Er übersteigt jedoch beträchtlich die Vergleichswerte an anderen Ganztagschulen. Und wenn 70 % der Eltern aus beruflichen und sozialen Gründen auf ganztägige Betreuung für ihre Kinder angewiesen sind, bedeutet dies umgekehrt, daß circa 30 % der Eltern das Schulangebot des Grundschulprojekts Gievenbeck nur wegen seines besonderen pädagogischen Konzepts wählen. Daneben gibt es natürlich auch Überschneidungen, denn viele Eltern benötigen für ihr Kind eine ganztägige Betreuung und begrüßen außerdem die pädagogische Konzeption des Grundschulprojekts.

Das Grundschulprojekt Gievenbeck demonstriert damit, daß nicht nur in sozial benachteiligten Familien Bedarf nach ganztägiger schulischer Erziehung besteht. Vielmehr stellt das besondere pädagogische Konzept dieser Schule im Kontext mit der Bevölkerungsstruktur des Schuleinzugsbezirks offen-

kundig eine gute Voraussetzung dafür dar, daß die für ganz-tägige Erziehung in der Schule erwünschte und in den Richtlinien für die Grundschule in NRW geforderte soziale Koedukation von Kindern aus allen Bevölkerungsschichten sichergestellt werden kann. Es konnte vermieden werden, daß die Ganztagsschule Gievenbeck - wie dies bei vielen anderen Ganztagsschulen in der Bundesrepublik der Fall ist - vorwiegend oder gar ausschließlich von Kindern der unteren Sozial-schichten besucht wird.

Die hohe Nachfrage nach der im Grundschulprojekt angebotenen Erziehung spiegelt sich nicht zuletzt auch darin wieder, daß eine Reihe von Eltern es auf sich nahm, ihre Wohnung aufzu-geben und in den Stadtteil zu ziehen, um die Aufnahme ihres Kindes in den Ganztagszug der Wartburgschule sicherzustellen. Darunter waren auch Eltern, die auf ganztägige Betreuung ihrer Kinder in der Schule nicht angewiesen sind, sondern ihr Kind ausschließlich wegen der besonderen pädago-gischen Konzeption der Schule angemeldet haben. Viele Bewer-ber, die außerhalb des Schuleinzugsbezirks der Schule woh-nen, mußten abgewiesen werden.

Während der Zustrom der Schulanfänger zum Ganztagszug der Wartburgschule schon vom ersten Jahr an stets höher gewesen war als die Zahl der Anmeldungen für den Halbtagszug, mußte ein förmliches S c h ü l e r a u s w a h l v e r f a h r e n erstmalig zum Schuljahr 1983/84 durchgeführt werden. Für die zur Verfügung stehenden Plätze in der Ganztagsklasse lagen über 50 Anmeldungen vor. Das von der Schule gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Begleitung entwickelte Schüleraus-wahlverfahren (vgl. Anlage 1 zum "Sachbericht 1982") hat sich dabei im großen und ganzen bewährt. Für seine Anwendung gibt es jedoch bislang keine Rechtsgrundlage. Ein entspre-chender Antrag der Schulleiterin an den Schulträger, das Schülerauswahlverfahren auch förmlich zu genehmigen, ist noch nicht entschieden.

Nachzutragen bleibt noch ein Wert, der im Zusammenhang mit den immer knapper werdenden Ressourcen im Bildungsbereich besondere Brisanz gewinnen könnte: Der Nachmittagsbetrieb ist im Grundschulprojekt Gievenbeck nur an drei von fünf Wochentagen für alle Kinder der Schule obligatorisch. Gleichwohl macht fast die Hälfte der Kinder (46 von 98 Kindern am Stichtag 01.12.82) von der Möglichkeit Gebrauch, auch montags und freitags nachmittags in der Schule zu bleiben. Diese Kinder sind auf die n a c h m i t t ä g l i c h e s c h u l i s c h e B e t r e u u n g an allen fünf Werktagen der Woche dringend angewiesen. Die für die Betreuung dieser Gruppe an den beiden Nachmittagen zur Verfügung stehenden Mittel wurden vom Schulträger wiederholt gekürzt. Eine weitere Reduzierung der für diese Zeiten aus "Silentien-Mitteln" aufgebrachten Vergütungen müßte durch unbezahlte Mehrarbeit der Kollegen aufgefangen werden, da gerade den Eltern aus sozial benachteiligten Familien mit einer nur dreitägigen Betreuung nicht gedient ist und diese Eltern auch keine eigenen Beiträge für die Betreuung an den verbleibenden beiden Werktagen aufbringen können.

Seit dem zweiten Einschulungsjahrgang (Schuljahr 1980/81) sind im Zusammenhang mit den Anmeldungen der Schulanfänger auch die A n m e l d e g r ü n d e der E l t e r n im Grundschulprojekt Gievenbeck systematisch erhoben worden. Das am häufigsten genannte Motiv war erwartungsgemäß die ganztägige Berufstätigkeit der Hauptbezugspersonen. 50 % der Eltern nannten diesen Grund. Die "besondere pädagogische Konzeption" des Grundschulprojekts folgt gleich an zweiter Stelle. Insgesamt 45 % der Eltern begründeten damit die Anmeldung ihres Kindes im Ganztagszug. 27 % der Eltern erwarteten eine besonders gute Fortsetzung der pädagogischen Bemühungen des Kindergartens von der Einschulung ihres Kindes in der Ganztagschule, und immerhin 13 % der Eltern nannten die im Grundschulprojekt gebotenen besonderen Möglichkeiten

der Elternmitarbeit als Anmeldegrund.* Über die tatsächliche Verteilung der Motive ist damit freilich erst wenig bekannt. Ganz sicher haben Eltern nämlich auf den Anmeldebögen vor allem solche Gründe genannt, von denen sie annahmen, daß sie für ihr Kind eine größere Chance der Aufnahme in den Ganztagszug bedeuteten, falls hohe Anmeldezahlen die Anwendung eines Schülerauswahlverfahrens erforderlich machen sollten.

Um hier Angaben von höherer Validität zu erhalten, hat die Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen einer größeren Elternumfrage die Eltern des ersten Schülerjahrgangs (Einschulung 1979) nach erfolgtem Übergang ihrer Kinder an die weiterführenden Schulen noch einmal nach den ursprünglichen Anmeldegründen befragt. Dabei konnten die Eltern zunächst in einer offenen Frage ihre individuellen Gründe artikulieren und dann aus einer ihnen vorgelegten Liste jeweils die beiden Gründe heraussuchen, die in ihrem besonderen Fall für die Anmeldung des Kindes am Ganztagszug der Wartburgschule ausschlaggebend waren. Die Ergebnisse der Befragung sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

* Mehrfachnennungen führen in der Addition zu Werten über 100 %.

Anmeldegründe der Eltern des ersten Schülerjahrgangs
im Grundschulprojekt Gievenbeck

Frage: "Wenn Sie von den verschiedenen Möglichkeiten
nur z w e i nennen dürften, welches waren in
Ihrem Fall d i e w i c h t i g s t e n Gründe,
Ihr Kind im Ganztagszug der Wartburgschule
anzumelden?"

Gründe	Zahl der Nennungen
(1) Ich erhoffte mir vom Ganztagszug mehr Möglichkeiten der individuel- len Förderung der Kinder	22
(2) Mir war die Klassenlehrerin schon bekannt oder empfohlen worden, und ich wollte, daß mein Kind zu dieser Klassenlehrerin in die Klasse käme	10
(3) Ganztägige Berufstätigkeit oder be- sondere Lebensverhältnisse der Eltern bzw. der Hauptbezugsperson	8
(4) Einzelkind oder isoliert aufwachsen- des Kind	5
(5) Ich erhoffte mir von dieser Klasse, daß der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule besonders schonend er- folgen würde	4
(6) Ich fand es besonders gut, daß es in der Ganztagsschule keine Hausaufgaben geben sollte	4
(7) Eine pädagogische Förderung des Kindes wäre an einer anderen Schule nicht mehr möglich gewesen	3
(8) Besonders günstiger Schulweg	0
Zahl der Nennungen (28 von 29 Eltern)	56

Für den ersten Schülerjahrgang im Grundschulprojekt Gievenbeck gilt somit, daß der pädagogischen Konzeption der Ganztags-Grundschule in der Liste möglicher Gründe für die Anmeldung zum Ganztagszug eindeutige Priorität zukommt, gefolgt von der Beliebtheit der Klassenlehrerin und der Berufstätigkeit bzw. den besonderen Lebensverhältnissen der Eltern und Hauptbezugspersonen. Es ist anzunehmen, daß sich die Motivationslage der anmeldenden Eltern der folgenden Jahrgänge in dem Maße änderte, in dem sich das Modellvorhaben etablierte und zu einem selbstverständlichen Bestandteil des schulischen Angebotes im Schuleinzugsbezirk der Schule geworden ist.

In der Zusammenstellung der Anmeldegründe der Eltern des ersten Schülerjahrgangs fällt auf, daß der Schulweg, der doch oft bei der Wahl der Grundschule einen maßgeblichen Faktor darstellt, für die Eltern, die ihre Kinder im Grundschulprojekt Gievenbeck angemeldet haben, keine Rolle spielte.

Anschließend sei noch bemerkt, daß sich die drei Nennungen zu Punkt (7) ("keine pädagogische Förderung des Kindes an einer anderen Schule mehr möglich") auf Kinder beziehen, die bereits eine - aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes hier nicht näher auszuführende - problematische Lernbiographie hinter sich hatten. Diese drei Kinder wurden so gefördert, daß sie heute erfolgreich eine weiterführende Schule (in einem Fall eine Realschule, in den beiden anderen Fällen ein Gymnasium) besuchen.

2. Organisation des Bildungsangebots

Der Ganztagszug der Wartburg-Grundschule erfüllt wie jede andere Grundschule die für diese Schulstufe landesweit geltenden Richtlinien und Lehrpläne sowie die "Ausbildungsordnung Grundschule" vom 30. Mai 1979. Er ist insoweit Regelschule! Er unterscheidet sich jedoch von der herkömmlichen Vormittagsschule darin, daß er den Schülern mehr Zeit, mehr Raum und mehr Personal bietet.

Dieses zusätzliche Angebot wird im Grundschulprojekt Gievenbeck (im Unterschied zu vielen anderen Ganztags-Grundschulen) nicht dazu benutzt, einen ansonsten unveränderten Vormittagsunterricht lediglich um ein Mittagessen, eine betreute Freizeit und eine in der Schule lokalisierte "Haus"-Aufgabenstunde zu ergänzen. Um die dem Grundschulprojekt gesetzten Ziele und Aufgaben zu erfüllen, wurden vielmehr Organisationsformen einer ganztägig anderen pädagogischen Arbeit entwickelt, die auf eine gleichermaßen individuelle Förderung sowohl der normal- und hochbegabten als auch der sozial und familial benachteiligten Kinder abzielen, ohne letztere von ersteren abzusondern und damit Karrieren von "Schulversagern" durch die Schule selbst zu produzieren. Im Sinne der angestrebten Integration von Schul- und Sozialpädagogik leistet die schulpädagogische Organisation dieser Einrichtung ebenso vorbeugende Sozialarbeit, wie sie zusätzliche Möglichkeiten für ausgleichende Pädagogik bereitstellt.

Die drei genannten Faktoren - mehr Zeit, mehr Raum, mehr Personal - werden im Grundschulprojekt Gievenbeck im Sinne eines " i n t e g r i e r t e n U n t e r r i c h t s " genutzt und bewirken auf seiten der Mitarbeiter insgesamt mehr Gelassenheit im Umgang mit den Kindern, was sich gerade in Problemfällen günstig auf das Lernklima auswirkt. Ein solcher Unterricht weist folgende M e r k m a l e auf:

- An die Stelle eines nach Fächern gegliederten und in 45 - Minuten-Einheiten zerstückelten Lernens tritt eine rhythmische Gliederung des Tages in Phasen von ganz unterschiedlicher Dauer: der offenen Eingangsphase, dem Kreisgespräch, der gelenkten Arbeit und den offenen Phasen mit Freier Arbeit und Freiem Spiel.
- Autonome Klassenteams, bestehend aus der Klassenlehrerin und pro Klasse je einer Erzieherin mit einer halben Stelle sowie ergänzt durch einige wenige Fachstunden einer weiteren Lehrkraft, planen, verantworten und gestalten gemeinsam das Tagesgeschehen (was in Abhängigkeit von den konkreten Arbeitsvorhaben zu häufig wechselnden Personaleinsatzplänen führt).
- Die dafür nötigen Absprachen finden in wöchentlichen Klassenkonferenzen statt, an denen auch die gewählten Elternvertreter teilnehmen.
- Die von der Stadt Münster bereitgestellten Erzieherstellen erlauben in einigen Wochenstunden eine Doppelbesetzung im Klassenzimmer. In solchen Stunden können intensive Einzelfallbeobachtungen vorgenommen werden und Kinder mit Lern- oder Verhaltensproblemen intensive Zuwendung und zusätzliche Förderung erhalten. Allerdings gingen diese Doppelbesetzungen sehr häufig zugunsten von Krankenvertretungen verloren, da die Kinder des Ganztagszuges bei Erkrankungen von Mitarbeitern nicht einfach einen gekürzten Stundenplan erhalten können.
- Reich ausgestattete und deutlich gegliederte Räume mit Lese- und Ruheecken, Werkecken, Experimentierecken, Spielecken, Naßzonen und dgl. mehr ermöglichen, daß verschiedene Kinder zur gleichen Zeit unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen können, und mindern die Frustration durch Leerlauf und Langeweile. Zugleich müssen sich die Kinder frühzeitig mit divergierenden Interessen ihrer Mitschüler auseinandersetzen und Konflikte in gemeinsamer Beratung in Gesprächskreis und Klassenrat lösen lernen.

- Die schulische Arbeit wird im Idealfall weniger durch gemeinsame Lehrgänge für die ganze Klasse als durch umfassende "Projekte" und betont differenziertes Üben bestimmt. Als Orientierungshilfe für Kinder und Mitarbeiter tritt der "Wochenarbeitsplan" an die Stelle des sonst üblichen Stundenplans. Im Wochenarbeitsplan wird für jedes Kind für jede Woche eine individuelle Aufgabenbestimmung vorgenommen, diese mit dem Kind besprochen und gemeinsam mit ihm eine Zeitplanung entwickelt, welche auf die speziellen Stärken und Schwächen abgestimmt werden kann und den Schülern über die vier Grundschuljahre hinweg immer mehr Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse zumutet.
- Die Anlässe für unterrichtliches Lernen werden nach Möglichkeit in der außerschulischen Erfahrungswelt der Kinder oder im gemeinsamen Schulleben gesucht. Aufgabe der Mitarbeiter ist es, die Fragen und Probleme der Kinder aufzunehmen, einer unterrichtlichen Erfahrungserweiterung zuzuführen und in der Bearbeitung dieser Fragen das Erreichen der in den Lehrplänen vorgeschriebenen Lernziele sicherzustellen.
- Die Eltern werden, wo immer es ihnen in der Schule möglich erscheint, in Unterricht und Schulleben mit einbezogen. Sie haben permanent die Möglichkeit, in der Schule zu hospitieren, an einzelnen Vorhaben aktiv mitzuwirken oder gar in ständiger Absprache mit den hauptamtlichen Mitarbeitern und unter deren voller Verantwortung eigene Angebote, beispielsweise im Kreativbereich, einzubringen.

Die in den früheren Sachberichten, insbesondere im Erstjahresbericht und im Sachbericht 1981 ausführlich beschriebenen Organisationsformen der Unterrichtsarbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck wirken sich nachhaltig auf das Lernen und Leistungsverhalten der Kinder aus. Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht im 45-Minuten - Takt gewinnen die pädagogischen Mitarbeiter im Rahmen des rhythmisierten Tagesver-

l a u f s größere Freiräume zur Abstimmung der einzelnen Arbeitsvorhaben und ihrer Zeitdauer auf die individuelle Befindlichkeit der Klasse am jeweiligen Tag. Es entfällt der Zwang, bestimmte Aktivitäten bis zum Läuten auszudehnen, obwohl sie eigentlich inhaltlich schon abgeschlossen sind. Wenn andere Vorhaben mehr Zeit in Anspruch nehmen, als eigentlich geplant war, unterbricht keine Klingel und kein Gong eine konzentriert arbeitende Klasse oder Lerngruppe. Man schließt eine Arbeit ab, wenn die Sache es erfordert, und nicht deswegen, weil ein neuer Fachlehrer vor der Tür wartet.

Eine der wesentlichen Quellen für Schulstreß oder für schulische Frustrationen, das feste Zeitraster, entfällt hier, weil die einzelnen Klassenteams ihre Zeitplanung weitgehend unabhängig vom Stundenplan der übrigen Klassen vornehmen können. Die Arbeit mit den Kindern wird entsprechend reibungsärmer. Der rhythmische Wechsel von offenen und gelenkten Phasen bedeutet auch für die Kinder eine Erleichterung des Lernens. Ganz unabhängig von der starken inhaltlichen Differenzierung, die die Unterrichtsarbeit dieser Schule prägt, erfahren die Kinder auch dort, wo die ganze Klasse gemeinsam dasselbe macht, individuell unterschiedliche Zuwendungen durch die Mitarbeiter (und die im Unterricht helfenden Eltern). Diese Zuwendung differiert sowohl nach ihrer Art als auch nach ihrem zeitlichen Ausmaß. Da an jede Phase mit gelenkter Arbeit eine offene Phase anschließt, können diejenigen Kinder, die mit ihrer Arbeit schon fertig sind, leicht aufstehen und sich einer neuen Tätigkeit zuwenden, während diejenigen, die noch weitere Hilfe von seiten der Mitarbeiter benötigen, diese nun um so intensiver erhalten können.

Der Wochenplanunterricht wird nicht in allen Klassen des Grundschulprojekts identisch durchgeführt, doch bietet er in allen Klassen besondere Möglichkeiten der

Förderung lern- und leistungsschwacher Kinder bei gleichzeitiger Weiterführung auch der fortgeschritteneren Schüler.

Seine Wirkung beruht vor allem darauf, daß hier jedes Kind eine individuelle Aufgabenstellung erhält, die auf einer individuellen Leistungsdiagnose beruht und die Interessen und Lernmotive des Kindes besonders berücksichtigen kann. Die Mitarbeiter sprechen jeden Montagmorgen mit jedem Kind einzeln durch, was es in der vergangenen Woche geschafft hat, wo es Schwierigkeiten gab und welcher Erfolg erzielt wurde. Das vorgegebene Arbeitspensum variiert dabei von Kind zu Kind, ist aber von allen Kindern innerhalb einer Woche nach freier Einteilung verpflichtend auszuführen.

Diese Arbeitsform ermöglicht es besonders gut, das systematische Üben in das schulische Geschehen einzubeziehen, wobei nicht mehr die ganze Klasse mechanisch dieselben Dinge übt, sondern jedes Kind an solchen Aufgaben arbeitet, die seinem Leistungsstand angemessen sind und es vor neue Herausforderungen stellen. Es leuchtet unmittelbar ein, daß der Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung dabei ebenso zunimmt wie der Lernerfolg auf seiten der Kinder. In dem Maß, in dem der Wochenarbeitsplan zum zentralen Steuerungsinstrument der gesamten Unterrichtsarbeit wird, können fächerübergreifende Projekte, fachbezogenes Üben, kreative Betätigung, freies Spiel, Dienste für die Klassengemeinschaft und individuelle Vorhaben der Kinder selbst bei Klassenstärken von mehr als 24 Schülern miteinander in Einklang gebracht und gleichzeitig jedem Kind ein individuelles Curriculum geboten werden. Der Wochenplanunterricht mutet dabei den Kindern eine erhebliche Eigenverantwortung für den Lernprozeß zu, ist also gleichzeitig ein Mittel zur Förderung der Selbständigkeitsentwicklung der Kinder. Er leistet damit auch jene Aufgabe, die Halbtagsschulen über das Instrument der Hausaufgabe allzu oft ans Elternhaus delegieren: die Kinder zu befähigen, sich ihre Arbeit selbst einzuteilen und bei

Problemen selbständig Hilfe zu suchen.

Im Grundschulprojekt Gievenbeck haben die verschiedenen Klassen dabei unterschiedliche Wege beschritten. Während eine Klasse von den ganzheitlichen Vorgehensweisen des Anfangsunterrichts im Laufe der Jahre mehr zu einem differenzierenden und individualisierenden Fachunterricht übergeht, tendieren andere mehr zu einem stärker in Projekten angelegten, ebenfalls differenzierenden und individualisierenden Lernen. Die Mitarbeiter der Schule sind sich darüber im klaren, daß die letztgenannte, pädagogisch besonders konsequente Entwicklung auch besondere Sicherungsmaßnahmen für den Übergang zu den weiterführenden Schulen erforderlich macht. Eltern und Mitarbeiter der ersten Klasse, die den Ganztagszug der Wartburgschule verlassen hat, haben deswegen schon Ende des 3. Schuljahres begonnen, Kontakte zu den weiterführenden Schulen aufzunehmen und ein umfangreiches Unterrichtsprojekt auszuarbeiten, in welchem die Kinder gezielt auf die Organisationsformen und Unterrichtspraktiken der weiterführenden Schulen vorbereitet wurden (vgl. Abschnitt III.3).

Generell läßt sich feststellen, daß die Rhythmisierung des Tagesablaufs, der systematische Wechsel von offenen und gelenkten Phasen und die Orientierung der Arbeit am Wochenarbeitsplan sowie die Bildung autonomer Klassenteams unter Einbezug der sozialpädagogischen Fachkräfte ein beachtliches Potential an F ö r d e r u n g s m ö g l i c h k e i t e n darstellen, welches allerdings nur dort seine volle Wirkung entfalten kann, wo eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Bezugspersonen sichergestellt ist. Die großen Freiräume, über die die Kinder und Mitarbeiter in einem solchen didaktischen Arrangement verfügen, verlangen von allen ein beträchtliches Maß an Selbstdisziplin bei der Beachtung der gemeinsam vereinbarten Regeln und Rituale.

Jeder unvorbereitete Personalwechsel und jede Vertretung im Krankheitsfall können eine erhebliche Belastung dieses sorgsam zu pflegenden sozialen Gefüges darstellen, weil neue Mitarbeiter die wichtigste Phase der nötigen Gruppenprozesse, eben das gemeinsame Aushandeln der in der Lerngemeinschaft geltenden Regeln und Rituale, nicht miterlebt haben und sich daher diesen Regeln zunächst einmal unterordnen müssen, wenn die Kinder nicht in heillose Verwirrung gestürzt werden sollen. Insofern ist der Erfolg einer solchen Unterrichtsorganisation auch unmittelbar abhängig von der Teamfähigkeit und der zeitlichen Belastbarkeit der Mitarbeiter.

Auch von den Kindern werden in einem integrierten Unterricht Leistungen verlangt, die in herkömmlichen Unterrichtsarrangements keine so dominante Rolle spielen. Zwar bieten die dargestellten Organisationsmuster des Unterrichts den Mitarbeitern besondere Möglichkeiten, die Kinder in ihrem individuellen Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten genauer zu beobachten und kennenzulernen. Aber es kann doch immer wieder vorkommen, daß einzelne Schüler die freieren Umgangsformen im offenen Unterricht dazu nutzen, Erwartungen, die an sie gerichtet sind, auszuweichen, und sich Verpflichtungen, denen sie eigentlich leicht nachkommen könnten, zu entziehen. Gerade solche Kinder sind immer wieder auf die besondere Aufmerksamkeit der Mitarbeiter angewiesen, da Fluchtverhalten in dieser Schule selten eine Folge von Konkurrenzdruck oder Überforderung ist, sondern eher auf mangelndes Selbstvertrauen, fehlende Zuwendung oder schlichte Bequemlichkeit hinweist. Im offenen Unterricht kommt es (genauso wie in traditionellen Unterrichtsarrangements) entscheidend darauf an, hier Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen, in der Einzelfallbesprechung (bei Bedarf unter Einbezug der Eltern) die Ursachen präzise zu erkunden und Konsequenzen für die Gestaltung des Schultages daraus zu ziehen. So erfolgreich die konsequente Individualisierung der

pädagogischen Arbeit sich im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten für jedes einzelne Kind auswirkt, so notwendig bleibt doch die betonte Pflege der Klassengemeinschaft in gemeinsamen Projekten und in einem reichen Schulleben, wenn die Aufgabe der sozialen Koedukation nicht ins Hintertreffen geraten und das soziale Gefüge der Lerngemeinschaft nicht gefährdet werden soll. Viele Kinder brauchen - vor allem in den ersten Schuljahren - auch in den offenen Phasen immer wieder anregende Angebote seitens der Erwachsenen, bis sie gelernt haben, die ihnen gebotenen Freiräume sinnvoll, und das heißt vor allem: für sie selbst befriedigend zu nutzen. Manche Lehrer, die einem strikten Lehrgangsgedanken nachhängen und sich sehr eng an eingeführte Lehrwerke halten, sind hier ebenso schnell überfordert wie solche Kollegen, die sich bei der Unterrichtsvorbereitung vorwiegend nur auf die gelenkten Phasen im geschlossenen Klassenverband konzentrieren. Die laufende Absprache zwischen den Lehrerinnen und der Erzieherin der Klasse bei der gemeinsamen Ausarbeitung der Lernsituationen bietet allerdings eine besonders gute Voraussetzung, mit solchen Schwierigkeiten fertig zu werden, und die vielen Hospitationen von Eltern und Besuchern stellen für die Mitarbeiter eine zusätzliche Aufforderung zu ständiger Reflexion über die eigene Arbeit dar.

Eine erhebliche Bedeutung für das Wohlbefinden der Kinder in der Schule und den Erfolg der pädagogischen Bemühungen im Grundschulprojekt hat schließlich das Raumprogramm der Schule. Nachdem die evangelische Wartburg-Grundschule zehn Jahre lang mit einem Provisorium leben mußte und mit einigen Klassen in einem einen Kilometer entfernten Gebäude der katholischen Michaelschule lediglich "Gastreue" genoß, hat der Schulträger zum Schuljahr 1980 aus der Raumnot im Hauptgebäude der Wartburgschule Konsequenzen gezogen und den ganzen, inzwischen weitgehend leerstehenden Altbauteil der Michaelschule der Ganztagschule zur Verfügung gestellt und für deren Zwecke mit hohem Aufwand umge-

baut. Obwohl die damit zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten keineswegs üppig sind - es fehlen vor allem Abstellkammern, ein Schulleiterzimmer, und es gibt für 110 Kinder und Mitarbeiter nur drei Toiletten - ist das Gebäude doch insgesamt auf die Bedürfnisse eines ganztägigen Aufenthaltes der Kinder in der Schule gut zugeschnitten. Insbesondere die Tatsache, daß nun für den Ganztagszug der Wartburgschule eine funktionale Gebäudeeinheit zur Verfügung steht, die nicht mehr in den völlig anderen Zeitrhythmus der Halbtagschule eingebunden ist, wirkt sich segensreich aus.

Viele Ganztagschulen, die aus ehemaligen Halbtagschulen hervorgegangen sind und nicht über ein vergleichbares Raumprogramm wie das Grundschulprojekt Gievenbeck verfügen, leiden unter der hohen Aggressionsrate, die allein aus zu geringen Bewegungsflächen für die Kinder entsteht. Die Bereitstellung von zwei Klassenzimmern pro Klasse in der Ganztagschule Gievenbeck, einem Zimmer für ruhigere Beschäftigungen und einem Raum für laute und bewegtere Aktivitäten, trägt diesen Erfahrungen Rechnung.

Außenstehenden, die noch keine Gelegenheit hatten, einmal einen Achtstundentag mit 27 sechs- bis zehnjährigen Kindern in einem einzigen Raum zu verbringen, scheint dieser Anspruch häufig überzogen. Aber drei Tage Regenwetter, in denen die Kinder in den Pausen nicht auf den Hof können, lassen schon an jeder normalen Halbtagschule die Aggressionsrate deutlich in die Höhe schnellen. Es schien dem Schulträger zu Recht nicht verantwortbar, eine solche Situation Kindern im Grundschulalter acht Stunden täglich zuzumuten.

Auch ein multifunktional nutzbarer Raum, der genügend Platz bietet für gemeinsame Aktivitäten aller Klassen, in dem sich die Eltern aller Klassen gemeinsam versammeln, in dem sie miteinander reden, diskutieren, Musik machen oder feiern können, und der der Schule jederzeit ohne langfristige Ter-

minabsprachen zur Verfügung steht, erwies sich als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines reichen Schullebens in einer Einrichtung, die mehr sein soll als eine ganztägige Verwahranstalt für kleinere Kinder. Die Ganztagschule Gievenbeck verfügt über einen einzigen solchen Raum, der zugleich Ruheraum und Schülerbibliothek ist. Dieser Raum ist für das Schulleben und für klassenübergreifende Projekte unverzichtbar. Er ist zudem der einzige Rückzugsort, wo die Kinder im Laufe ihres langen Schultages für angemessene Zeit absolute Ruhe erfahren und bei Bedarf fest schlafen können. Insbesondere Kinder mit weniger robuster Konstitution sind darauf immer wieder einmal angewiesen.

4. Personal des Modellversuchs

Die Tätigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen ist kein unproblematischer Vorgang. An den Ganztagschulen der Bundesrepublik werden sie in der Regel zur Essensaufsicht und Betreuung von Ruhe- und Freizeitphasen eingesetzt. Sie werden, entsprechend der Einstufung in die Tarifordnung, spürbar schlechter bezahlt als Lehrer. Statt die besonderen Qualifikationen dieser Profession für eine andere Gestaltung der Lern- und Unterrichtsprozesse zu nutzen und die Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik im "Erziehenden Unterricht" zu überwinden, reduziert der Einsatz von Sozialpädagogen als professionellen Pausengestaltern oft auch die Rolle des Lehrers auf die eines bloßen Unterrichtsbeamten, der Erziehungsprobleme als individuelle Probleme einzelner Kinder abtun und diese an den Spezialisten für "Problemfälle" weiterreichen kann.

Obwohl das Grundschulprojekt Gievenbeck gezielt den Auftrag hat, die überkommene Trennung zwischen Schul- und Sozialpädagogik zu überwinden, unterliegt es doch auch den herkömmlichen dienst- und besoldungsrechtlichen Vorschriften, die einerseits der eigenverantwortlichen Erteilung von Fachunterricht durch sozialpädagogische Fachkräfte im Wege stehen, andererseits für gleiche Verantwortung im Bereich des "Erziehenden Unterrichts" unterschiedliche Gratifikationen vorsehen.

Trotz dieser Ausgangssituation, die an vielen Ganztagschulen zu heftigen Konflikten geführt hat, hat sich die Zusammenarbeit von Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften im Grundschulprojekt Gievenbeck als erfolgreich erwiesen. Sie kann sogar im Vergleich mit allen bekannten Schule-Hort-Kombinationen wie auch mit vielen anderen Ganztagschulen

durchaus als "beispielhaft" bezeichnet werden. Es gibt - nach einer überwundenen Eintrübung des Verhältnisses zwischen beiden Professionen im zweiten Praxisjahr - heute keinerlei Dissenz mehr über die pädagogische Gleichwertigkeit der Aufgaben von Lehrern und Erziehern im Grundschulprojekt, und im Alltag der Schule arbeiten alle Mitarbeiter in einer Weise "Hand in Hand", die bei Besuchern aus anderen Institutionen immer wieder Erstaunen hervorruft. Die Gründe für die gute Zusammenarbeit beider Professionen im Modellvorhaben sind vielfältig:

- Die Stellenbeschreibung für die Erzieherinnen im Grundschulprojekt Gievenbeck ist weit genug gefaßt, um den Erzieherinnen ein selbständiges Arbeiten in der Schule zu ermöglichen; sie ist andererseits genügend detailliert, so daß die schulrechtliche Verantwortung der Lehrer für das unterrichtliche Lernen nicht angetastet wird.
- Ferner gehört die gemeinsame Planung und Verantwortung sämtlicher Lernsituationen durch die in der Klasse tätigen Lehrer und Erzieher zum Projektauftrag dieser Schule, auf den sich alle Mitarbeiter einlassen mußten, die am Ganztagszug der Wartburgschule tätig wurden. Die pädagogische Konzeption, der sich die Mitarbeiter verpflichtet fühlen und deren Realisation von den Eltern erwartet wird, ist bei getrennten Verantwortlichkeiten für Unterricht und Erziehung nicht haltbar. (Was die Kollegen dazu an persönlichen Leistungen in die Zusammenarbeit im Team einbringen können und müssen, ist schon im Erstjahresbericht (S. 106-115) ausgeführt worden.)
- Durch die Bildung autonomer Klassenteams aus einer Klassenlehrerin und einer Erzieherin (mit einer halben Stelle) ergab sich eine besonders enge Bindung der Erzieher (wie Klassenlehrerinnen) an eine konstante Bezugsgruppe von Kindern und Eltern, für die man möglicherweise mehr Verantwortung empfindet, als wenn man als "Freizeitpädagogin" oder "Betreuer für Problemfälle" für eine ganze Schule

zuständig ist und sich im Grunde keinem Kind ernsthaft widmen kann.

- Darüber hinaus zeichnen sich die Lehrer der Wartburgschule durch eine besondere Vorurteilsfreiheit in bezug auf die anderenorts häufig vertretene Ansicht über den Wert der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte im Vergleich zum Lehramtsstudium aus. Sie kannten schon aus der langjährigen Mitarbeit von Sozialpädagogen in der Nachmittagschule der Wartburgschule die besonderen Kompetenzen, die Erzieherinnen in die gemeinsame Arbeit mit den Kindern einbringen können, beispielsweise ihre Fähigkeit zur Analyse von sozialen Prozessen in der Kindergruppe und ihre Erfahrungen mit dem Lernen in Projekten - Erfahrungen, die bei Lehrern keineswegs in jedem Fall einfach vorausgesetzt werden können (vgl. hierzu im einzelnen die Ausführungen unten im Abschnitt V.1).
- Die Erzieherinnen im Grundschulprojekt überzeugten schließlich die Eltern und Mitarbeiter durch ihr starkes Engagement und ihre Bereitschaft, sich weit über das Maß des üblichen hinaus für die Kinder, und damit für das Gelingen des Projektes einzusetzen.

Während unterschiedliche Ausbildungsgänge und unterschiedliche dienstrechtliche Einordnung anderenorts als Argumente dienen, bei der Arbeit von Sozialpädagogen an Schulen eine strikte Aufgabentrennung zwischen Unterricht (als Tätigkeitsfeld der Lehrer) und Freizeitbereich (als Aufgabe für Sozialpädagogen) vorzunehmen oder aufrechtzuerhalten, demonstriert das Grundschulprojekt Gievenbeck, daß diese strikte Trennung aus pädagogischer Sicht unsinnig und überflüssig ist. In Zusammenarbeit mit den zuständigen Dienstaufsichtsbehörden (dem Schulamt für die Lehrer und dem Jugendamt für die Erzieherinnen) wurde eine Formel gefunden, die darauf hinausläuft, daß die Zusammenarbeit der beiden Professionen in der Schule eigentlich kein juristisches Problem, sondern eine von den Mitarbeitern praktisch zu bewältigende Aufgabe

darstellt: Die Lehrer müssen ihre Fachverantwortung für das unterrichtliche Geschehen so wahrnehmen, daß dabei nicht die Selbständigkeit der sozialpädagogischen Mitarbeiter beeinträchtigt wird. Und die sozialpädagogischen Mitarbeiter müssen bei der selbständigen Wahrnehmung von pädagogischen Aufgaben darauf achten, daß sie die Lehrer nicht in Konflikt mit deren schulrechtlich geregelter Verantwortung für den Unterricht bringen.

Wie die Erfahrungen im Grundschulprojekt Gievenbeck zeigen, wird dieser Balanceakt dann erfolgreich bewältigt, wenn ein Team auf der Basis gemeinsamer Überzeugungen eine gemeinsame pädagogische Verantwortung für eine Gruppe von Kindern empfindet und die Lernprozesse im permanenten vertrauensvollen Dialog gemeinsam gestaltet. Die Zusammenarbeit scheitert, wo es an einer dieser Voraussetzungen fehlt oder Mitarbeiter eingestellt werden, die die Ziele des Grundschulprojekts nicht als ihre eigenen Handlungsziele verfolgen und von einem additiven statt einem integrativen Konzept der Verbindung von Schul- und Sozialpädagogik ausgehen. Sie scheitert natürlich auch, wenn einzelne Teammitglieder die pädagogische Konzeption wohl begreifen und anerkennen, aus verschiedenen außerschulisch-privaten Ursachen jedoch nicht in ihrem Klassenteam zu realisieren in der Lage sind. Hierfür hat es in den ersten vier Praxisjahren im Grundschulprojekt Gievenbeck auch Beispiele gegeben.

Aus alledem resultiert, daß eine Schule mit dem pädagogischen Anspruch des Grundschulprojekts Gievenbeck eigentlich über die Möglichkeit verfügen müßte, offene Stellen nach öffentlicher Ausschreibung selbst zu besetzen (Wahlkollegium), weil die Eltern und Mitarbeiter sicher am besten einschätzen können, mit wem sie besser und mit wem sie weniger gut zusammenarbeiten können. (Irrtümer bei Personalentscheidungen sind freilich auch dann nicht auszuschließen, wenn diese von einem Wahlkollegium getroffen bzw. vorberei-

tet werden.) Für das Grundschulprojekt haben die für die personelle Versorgung der Schule zuständigen Gremien und Behörden in jedem Fall ein Votum der Schule eingeholt, jedoch nicht in jedem Fall den Wünschen der Schule entsprochen.

Während jedermann einsichtig ist, daß das Gelingen eines Modellvorhabens mit einer so umfassenden Aufgabenstellung eine sorgfältige und langfristige Vorbereitung des pädagogischen Personals voraussetzt, mußte die Schule immer wieder erleben, daß Planstellenzwänge bei der P e r s o n a l z u w e i s u n g Vorrang vor der Frage nach der pädagogischen Eignung der jeweiligen Kandidaten genossen. Das Schulamt für die Stadt Münster verwandte unendliche Energie darauf, solchen Zwängen zum Trotz geeignete Mitarbeiter an die Schule zu bringen.

Auch der Schulträger, der für die Einstellung der Erzieherinnen zuständig ist, verlangte von allen interessierten Bewerbern, daß sie zuvor in der Schule hospitierten und sich selbst prüften, ob sie im Rahmen der pädagogischen Konzeption des Grundschulprojekts Gievenbeck tätig werden können und wollen. Obgleich das Jugendamt bei der Besetzung der Erzieherstellen geringeren Zwängen unterlag als das Schulamt, geschah es des öfteren, daß die Entscheidung über die Einstellung einer neuen Mitarbeiterin erst wenige Tage vor ihrem Dienstantritt gefällt wurde. Dadurch wurde für die Erzieherinnen wiederholt die Chance vertan, sich schon vor Dienstantritt auf die neue Aufgabe vorzubereiten.

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß die Mitarbeiter zu keinem Zeitpunkt der Aufbauphase des Modellversuchs die Sicherheit hatten, daß die personelle Ausstattung des nächsten Jahrgangs rechtzeitig und im Sinne der Konzeption für die Ganztagsgrundschule optimal geregelt sein würde. Für zukünftige Modellvorhaben oder Schulgründungen folgt daraus

die Erkenntnis, daß klare Regelungen für ein spezielles, auf die besondere pädagogische Konzeption einer Schule abgestimmtes Personalzuweisungsverfahren unverzichtbar sind, wenn dauernde Belastungen der Schule und der einstellenden Behörden vermieden werden sollen.

Weiterhin unbewältigt blieb auch in diesem Modellvorhaben das Problem Doppelbelastung durch Beruf und Familie bei den Mitarbeiterinnen, die jüngere Kinder haben. Diese Doppelbelastung wird an Halbtagssschulen häufig dadurch aufgefangen, daß die eigenen Kinder durch Schule und Kindergarten betreut werden, derweil die Eltern ihrem Beruf im Rahmen der Pflichtstundenzahl vormittags nachgehen. Dagegen führen die häufig ganztägige Abwesenheit von der Familie im Grundschulprojekt Gievenbeck und der Anspruch der Schule, den üblichen Pflichtunterricht in ein reiches Schulleben einzubinden und die Kinder so individuell wie möglich zu betreuen, zuweilen zu Konflikten der Mitarbeiter mit der eigenen Familie. Einige Mitarbeiterinnen mit jüngeren Kindern haben daraus die Konsequenz gezogen und die Ganztagssschule wieder verlassen, um sich vollständig der eigenen Familie widmen zu können. So wird die Doppelbelastung der berufstätigen Frau als ein allgemeines Problem unserer Gesellschaft paradoxerweise in einem Modellvorhaben wie dem Grundschulprojekt Gievenbeck, das dazu beitragen will, diese Belastung für die Eltern der Schüler zu reduzieren, an der Situation der Mitarbeiterinnen verschärft sichtbar.

III. Angaben zur Curriculumentwicklung und -erprobung

3. Stand der Erprobung und Evaluation

Die Curriculumentwicklung und -erprobung im Grundschulprojekt Gievenbeck wurde in allen vorangegangenen "Sachberichten" ausführlich dargestellt, wobei auch die durchaus unterschiedlichen Entwicklungen in den verschiedenen Jahrgangsstufen mitgeteilt wurden. Aus Gründen der Vollständigkeit sollen gleichwohl die wichtigsten Aussagen aus diesen Berichten hier noch einmal zusammengefaßt und um die jüngste Entwicklung im letzten von der Wissenschaftlichen Begleitung beobachteten Praxisjahr ergänzt werden.

Im Rahmen der im ersten Praxisjahr entwickelten Differenzierung der pädagogischen Praxis im Grundschulprojekt Gievenbeck (vgl. Erstjahresbericht S. 119-130) wurden verschiedene Möglichkeiten der A n e i g n u n g d e r E l e m e n t a r t e c h n i k e n im Rahmen von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten wie auch in elementarisierte Form entwickelt bzw. angewandt.

Dabei wurde zunächst eine individualisierte Form der Aneignung der Schriftsprache (Schreiben und Lesen) erprobt, die auf die Verwendung standardisierter Texte aus kommerziellen Leselehrgängen weitgehend verzichtet und eine unmittelbare Korrespondenz zwischen der persönlichen Erlebniswelt des individuellen Kindes und den schulischen Lehrangeboten und -möglichkeiten herstellt.*

* Zu den Einzelheiten vgl. den "Erstjahresbericht" S.131-297 oder auch die Veröffentlichung von Mechthild Stöver: "Unser Tagebuch: Die Kinder dort abholen, wo sie gerade sind...", in: GRUNDSCHULE, 14. Jg., Heft 9, 1982, S. 451-452.

Diese Form eines nicht-standardisierten Lesenlernens, das an den Motiven, Interessen und Denkstrukturen des einzelnen Kindes orientiert ist und sich für jedes Kind an anderen Inhalten vollzieht, hat sich in einigen Klassen bei entsprechender Vorbereitung der Mitarbeiter außerordentlich bewährt und zu einer gleichbleibend hohen Motivation für sprachliches Handeln und handlungsorientierte Sprachverwendung im zweiten Schuljahr geführt. Allerdings hat sich gezeigt, daß der Verzicht auf einen standardisierten Leselehrgang ein hohes didaktisches Wissen im Bereich des Schriftspracherwerbs und eine sorgfältige Beobachtung jedes einzelnen Kindes voraussetzt, wenn alle Kinder der Klasse hiervon profitieren sollen. Es kann daher Fälle geben, in denen es sinnvoller ist, Mischformen von standardisierten Erstleselehrgängen und selbst produzierten Texten der Kinder zu verwenden.

Die Einbindung des Erlernens der Elementartechniken in f ä c h e r ü b e r g r e i f e n d e P r o j e k t e erfolgte von Klasse zu Klasse in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Konsequenz. Gleichwohl wurden in allen Klassen des Grundschulprojekts Gievenbeck, mit Ausnahme der zuletzt eingeschulten Klasse (Einschulungsjahrgang 1982), Projekte durchgeführt.

Bei der Planung solcher Projekte erwies es sich immer wieder als erfolgsentscheidend, daß es gelang, eine "konzentrierende Mitte" für das Vorhaben zu finden, an der die inhaltliche und zeitliche Strukturierung des Projektes ausgerichtet war. Die Durchführung eines Indianerfestes als Abschluß einer längeren volkskundlichen Beschäftigung mit der Welt der Indianer, die Anfertigung eines Buches, eines Filmes oder eines Hörspiels im Rahmen eines "Gruselprojektes", das kindliche Ängste bearbeiten helfen sollte, oder der Versuch der Rettung eines natürlichen Biotops in der Nachbarschaft der Schule sind einige Beispiele für solche "konzentrierenden

Mitten", die in der Schule erprobt wurden. Die Bedeutung des Projektunterrichts, der - wie die Auswertung der Elternbefragung nach Abschluß der Praxisbeobachtung ergibt - bei den Eltern des Grundschulprojekts große Wertschätzung genießt, wird weiter unten im Abschnitt V.1 näher ausgeführt. Beispiele solcher Projekte wurden in allen Veröffentlichungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck mitgeteilt (vgl. Abschnitt VI).

Insoweit in allen Klassen des Grundschulprojekts versucht wurde, die Arbeit von solchen "konzentrierenden Mitten" her zu gestalten und das darüberhinaus unerlässliche Üben möglichst weitgehend zu individualisieren und im Wochenplanunterricht den Kindern als Aufgabe zu übertragen, die sie möglichst eigenverantwortlich bewältigen sollen, gibt es eine deutliche Vereinheitlichungstendenz, die über die Klassen hinweg einen gemeinsamen Charakter der Schule erkennen läßt. Das schließt nicht aus, daß einzelne Klassen hierbei durchaus unterschiedliche Wege nehmen.

Generalisierend läßt sich festhalten, daß die Lösung des Unterrichts von fertigen Lehrgängen sowie die reduzierte Verwendung kommerzieller Lehrbücher im Grundschulprojekt und somit das Verhältnis von Fachunterricht zu fächerübergreifendem Unterricht unmittelbar abhängen von dem mehr oder weniger erfolgreichen Bemühen, geeignete konzentrierende Mitten in der Erfahrungswelt der Kinder zu entdecken, aufzugreifen und unterrichtswirksam werden zu lassen. Daß hierbei persönliche Neigungen, Dispositionen und unterschiedliche berufliche Erfahrungen der einzelnen Mitarbeiter und des jeweiligen Klassenteams eine wichtige Rolle spielen, ist selbstverständlich und tut dem gemeinsamen Bemühen um eine besondere Form schulischer Erziehung keinen Abbruch.

Die Organisation des Unterrichts in Projekten, bei denen das

Erlernen der Elementartechniken an eine Einübung in verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder gebunden und die Lerngegenstände als für die Bewältigung der selbstgestellten Aufgaben sinnvoll erfahren werden können, setzt allerdings eine entsprechende Anlaufzeit auf Seiten der Mitarbeiter voraus. In dieser Anlaufzeit muß zunächst einmal Einigung über die sozialen Prozesse im Team und in der Klasse gefunden und ein didaktischer Handlungsrahmen geschaffen werden, der allen Kindern und Mitarbeitern die nötigen Orientierungshilfen im Klassenzimmer bietet. In der Regel wurden daher die ersten Projekte ein halbes Jahr nach Einrichtung der neuen ersten Klasse begonnen.

Im übrigen wurde in keiner der Klassen das gesamte Unterrichtsgeschehen in Projekten organisiert. Insbesondere Sport und Religion, aber auch wesentliche Bereiche des Mathematikunterrichts, die Sexualerziehung und die Instrumentalausbildung im Musikunterricht blieben häufig separate Veranstaltungen, die nur in Einzelfällen in fächerübergreifende Aktionen eingebunden werden konnten.

Auch der rhythmische Wechsel von offenen und gelenkten Phasen im Verlauf des Schultages erfuhr über die Jahre hinweg eine kontinuierliche Entwicklung. Während die offenen Phasen im ersten Schuljahr überwiegend für freies Spiel genutzt werden, dienen sie mit wachsendem Alter der Kinder zunehmend der "Freien Arbeit", der Erledigung von Übungsaufgaben oder der Bewältigung spezieller Aufträge im Rahmen der gemeinsamen Projekte.

Damit verändern sich auch die Aufgaben der Mitarbeiter über die Jahrgangsstufen hinweg: Während die Kinder in der Einschulungsphase viel Zeit für freies Spiel benötigen, verlangen sie bald immer anspruchsvollere inhaltliche Angebote und wollen auch in den offenen Phasen intellektuell gefordert sein. Bleiben solche Angebote einmal aus, wirkt sich dies

unmittelbar auf das Sozialverhalten der Kinder aus. Das bedeutet nicht, daß die Kinder ständiger Gängelung durch die Mitarbeiter bedürfen, wohl aber ständiger Anregung und vielfältiger Beschäftigungsmöglichkeiten in einer sorgsam gestalteten und reich ausgestatteten Lernumwelt. Eine solche Lernumwelt zu errichten und laufend fortzuentwickeln, setzt allerdings ein hohes persönliches Engagement und fundiertes fachliches und didaktisches Wissen auf seiten der Mitarbeiter voraus.

Wo diese Voraussetzungen gegeben sind, können durch die starke Verminderung des Unterrichts im geschlossenen Klassenverband und die systematische Reduzierung von Konkurrenzdruck unter den Kindern Mißerfolgserlebnisse weitgehend vermieden und auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien besonders intensiv gefördert werden. Umgekehrt brauchen Kinder, die schon einzelne Fertigkeiten beherrschen oder solche sehr schnell erwerben, nicht künstlich gebremst zu werden, sondern können auf dem schon vor Eintritt in die Schule vorhandenen Leistungsniveau weiterarbeiten und sich weiterentwickeln. Die Organisationsform des Unterrichts macht dabei zwischen beiden Gruppen keinen Unterschied, so daß individuelle Förderung der Kinder ohne jene Stigmatisierung erfolgt, die mit einem additiven Förderunterricht in der Regelschule einhergehen kann. Es gibt keine Durchschnittsleistungen und keine Durchschnittsschüler mehr, an denen einzelne Kinder gemessen würden. Es gibt statt dessen eine Fülle von Lernanlässen, die die Kinder ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechend bewältigen, wobei sie individuell unterschiedliche Hilfen benötigen und erhalten (Weitere Einzelheiten sind unten im Abschnitt V.1 ausgeführt).

Was die Frage nach den L e r n m i t t e l n betrifft, die für "offenen Unterricht" geeignet sind, läßt sich festhalten, daß die Verwendung von landesweit verbreiteten Lehrgängen sowie von Demonstrationsmaterial für die Hand des

Lehrers im Grundschulprojekt Gievenbeck deutlich reduziert wurde, während die Bedeutung von "originaler Begegnung" und der selbständige Umgang der Kinder mit Rohmaterialien und didaktisch noch nicht aufbereiteten Informations- und Erfahrungsquellen an Bedeutung zugenommen hat. In diesem Sinne erfolgte die Curriculumentwicklung im Grundschulprojekt Gievenbeck nicht unter dem Aspekt der Multiplizierbarkeit von Lernsituationen, sondern unter der Fragestellung nach ihrer pädagogischen Bedeutung für die jeweilige Kindergruppe, d.h. nach ihrem Erfahrungswert. Die Produkte einer solchen Curriculumentwicklung finden nicht in Schulbüchern oder neuen Lehrgängen ihren Niederschlag, sondern in Praxisberichten, die veröffentlicht wurden und anderen Pädagogen als Anregung zur Neugestaltung der eigenen Praxis dienen mögen. Beispiele hierfür wurden in allen vorangegangenen Sachberichten gegeben und finden sich insbesondere auch in den Veröffentlichungen aus dem Grundschulprojekt (vgl. das Literaturverzeichnis im Abschnitt VI).

Nach dieser Zusammenfassung der Curriculumentwicklung in den vergangenen vier Jahren soll hier beispielhaft für das zuvor Gesagte und paradigmatisch für die zukünftige Arbeit der Schule lediglich ein Projekt ausführlicher dargestellt werden, welches erst im letzten Praxisjahr entwickelt und in den vorangegangenen Sachberichten noch nicht ausgeführt worden ist: d a s P r o j e k t " Ü b e r g a n g z u d e n w e i t e r f ü h r e n d e n S c h u l e n " .

Es besteht kein Zweifel, daß der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe für alle Grundschüler ein einschneidender und folgenreicher Schritt ist, der zahlreiche Ängste auslösen kann, nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei Eltern und Lehrern. In dem Maße, in dem eine Modellschule versucht, traditionelle Unterrichtsmuster um neue Lernformen zu ergänzen, die sich vom Alltag der meisten weiterführenden Schulen unterscheiden, potenzieren sich diese Ängste. Um die damit

verbundenen Konflikte gering zu halten und die Kinder optimal auf ihre weitere schulische Laufbahn vorzubereiten, ohne allzuviel von dem preiszugeben, was Programm und Anspruch des Grundschulprojekts Gievenbeck ausmacht, haben die Eltern und Mitarbeiter des Gründungsjahrgangs der Ganztagsschule schon Mitte der dritten Klasse mit der Planung eines umfassenden Projektes begonnen. Dieses Projekt verfolgte die doppelte Intention, die Problematik des Wechsels von einer Schulstufe zur anderen selbst zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzungen zu machen und gemeinsam mit den Kollegen von den weiterführenden Schulen einen möglichst sorgfältig abgestimmten Übergang zwischen den Schulstufen zu erreichen.

Das Projekt zielte darauf ab, die Übergangsproblematik nicht länger den Kindern und Eltern als individuell zu bewältigendes Problem zu überlassen. Vielmehr sollten diese an der Gestaltung des Übergangs selber aktiv mitwirken können. Dazu sollten in einer gemeinsamen Aktion von Kindern, Eltern und Grundschullehrern institutionalisierte Kontakte zu Schulen aller weiterführenden Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule) aufgebaut werden, um die Kinder dann in Gruppen möglichst geschlossen an jeweils nur eine Schule jeder Schulform abzugeben. Angesichts sinkender Schülerzahlen in den weiterführenden Schulen erhofften sich Lehrer und Eltern der Grundschule von dem Angebot, jeweils sechs bis zehn Kinder "en bloc" anzumelden, eine erhöhte Gesprächsbereitschaft auf seiten der aufnehmenden Schulen für Bemühungen um eine möglichst kontinuierliche Arbeit über die Schulstufen hinweg - eine Hoffnung, die sich durchaus erfüllte.

Im einzelnen setzte sich das Projekt "Übergang zu den weiterführenden Schulen" aus verschiedenen Bausteinen zusammen:

- Mit der Gründung eines "Arbeitskreises Grundschule/weiterführende Schulen" wurden zunächst regelmäßige Kontakte

zwischen den Eltern und Mitarbeitern der Grundschule und Lehrern und Schulleitern der weiterführenden Schulen angebahnt. Dieser Arbeitskreis tagte auf Einladung der Grundschulleitern und erörterte ausführlich Möglichkeiten und Grenzen der Fortführung grundschultypischer Arbeitsweisen in den weiterführenden Schulen.

- Gegenseitige Hospitationen von Grundschullehrern und Lehrern an den weiterführenden Schulen halfen, die Kenntnis von der Unterrichtsrealität auf den verschiedenen Schulstufen aufzufrischen, zu vertiefen und ggf. zu korrigieren.
- In schulformspezifischen Gesprächen mit Lehrern der aufnehmenden Klassen sowie unter den Eltern der zukünftigen Fünftklässler wurden konkrete Probleme der Einschulungsphase an der jeweiligen weiterführenden Schule besprochen.
- Die Ergebnisse dieser Beratungen wurden in vorbereitenden Klassenpflegschaftsversammlungen der neuen 5. Klassen weiter erörtert, die schon zwei Monate vor Beginn des neuen Schuljahres erstmalig zusammengerufen wurden und auch jene Eltern in den Beratungsprozeß einbezogen, die bislang noch keine Gelegenheit hatten, aktiv an der Eingangsphasenplanung für die neuen 5. Klassen mitzuwirken, weil ihre Kinder andere Grundschulen besuchten.
- In der Einzelberatung der Eltern des Grundschulprojekts wurde für jedes Kind der individuelle Bildungsweg gesucht, der diesem Kind vermutlich am ehesten gerecht werden würde. Dabei erfuhr das Prinzip, jedes Kind möglichst weit zu fördern, seine Grenze in dem gleichrangigen Anspruch, möglichst jedem Kind einen vorhersehbaren Mißerfolg zu ersparen. Auch die Kinder wurden in diesen Beratungsprozeß einbezogen, wenn beispielsweise entschieden werden mußte, ob das Kind auch bereit sein würde, die für es mit einer bestimmten Schulform verbundenen Belastungen auf sich zu nehmen.
- Die Kinder erhielten eine Art "berufskundlichen Vorkurs", in welchem sie über die verschiedenen weiterführenden

Schulen und die darauf aufbauenden berufsbezogenen Bildungsgänge aufgeklärt wurden. Sie erfuhren etwas über die Möglichkeit der Korrektur einmal eingeschlagener Schullaufbahnen - aber auch über die Schwierigkeiten, solche Korrekturen praktisch zu vollziehen.

- In vormittäglichen Unterrichtsbesuchen an den weiterführenden Schulen, die nachmittags in der Grundschule ausgwertet wurden, konnten sich die Grundschüler schon einmal ansatzweise mit dem Gebäude, den Arbeitsformen und dem sozialen Klima ihrer zukünftigen Schule vertraut machen und Gemeinsamkeiten mit bzw. Unterschiede zu den ihnen bekannten Lern- und Arbeitsformen feststellen.
- Die Beobachtungen der Kinder und Lehrer und die Ergebnisse der vielfältigen Sitzungen und Beratungen wurden schließlich in eine mehrwöchige Unterrichtssimulation eingebracht, in welcher Praktiken der weiterführenden Schulen systematisch eingeübt und die Kinder auf jene Organisationsformen schulischen Lernens vorbereitet wurden, die die Grundschule bislang zu vermeiden bemüht gewesen war. Hierzu zählten insbesondere das nicht differenzierende Arbeiten im geschlossenen Klassenverband, das strikte Fachunterrichtsprinzip, das Lernen im 45-Minuten-Takt, die gemeinsame Aufgabenstellung bei den Lernerfolgskontrollen und das Erteilen von Hausaufgaben, die die Kinder ohne Hilfe der Erwachsenen erledigen sollten.

In der zeitlichen Abfolge des Unterrichtsprojektes wurde mit der Informationsphase über verschiedene Berufe und schulische Bildungsgänge begonnen, an die sich Hospitationen der Kinder an derjenigen weiterführenden Schule anschlossen, für die sich die meisten Eltern der betreffenden Schulform entschieden hatten. Die Hospitationen waren für die Kinder wie für die Mitarbeiter der Grundschule gleichermaßen informativ. Die Kinder erlebten die neue Situation mit sichtlicher Spannung. Obwohl sie doch in einer Gruppe und unter der Obhut der sie begleitenden Mitarbeiterin aus der Grund-

schule loszogen, zitterten einige buchstäblich, als sie das große Gebäude der Sekundarschule betraten. Da mischte sich ganz eindeutig ihre Neugier mit unverhohlener Angst - ein sichtbarer Beweis für die Belastung, die mit dem Schulwechsel für die Kinder einhergeht, und für die Notwendigkeit solcher Hospitationen lange vor dem Wechsel an die weiterführenden Schulen!

Trotz ihrer Aufregung erwiesen sich die Kinder als aufmerksame Beobachter, die sich eifrig Notizen auf ihren Klemmbrettern machten. Sie staunten über einige Punker und beklagten sich über die vielen Graffiti an Tischen und Wänden, aus denen sie schlossen, daß sich die Schüler an den weiterführenden Schulen vielleicht nicht wohlfühlten. Besonders schlimm fanden sie die kahlen Klassenzimmer und die Tatsache, daß sich die Schüler an den weiterführenden Schulen nicht mehr (wie im Grundschulprojekt Gievenbeck üblich) frei hinsetzen dürfen, wo sie wollen. Später faßten sie ihre Eindrücke für die Klassenkameraden in Protokollen und Vorträgen zusammen.

Generell bewirkten die Hospitationen an den weiterführenden Schulen bei den Kindern große Erleichterung. Das Ziel des Vorhabens, den Kindern zu ersten Erfahrungen mit den aufnehmenden Schulen zu verhelfen und ihnen zunächst einmal die Angst vor dem Unbekannten zu nehmen, wurde erreicht. Sie hatten nun schon einmal einen Eindruck vom Alltagsleben in ihren zukünftigen Schulen gewonnen und die beruhigende Feststellung machen können, daß sie auch im Unterricht schon vieles verstanden hatten. Es schien ihnen nicht mehr unerreichbar fern, was sich dort abspielte, und über die schmerzliche Tatsache, daß sie im kommenden Schuljahr wieder die Kleinsten sein würden, halfen sie sich mit dem rationalen Argument hinweg, daß dies ein vorübergehender Zustand sein würde.

Aufgrund ihrer Beobachtungen konnten die Kinder nun an der Gestaltung der geplanten Unterrichtssimulation gegen Ende des vierten Schuljahres mitwirken, und sie brachten sogleich praktische Vorschläge ein: Die Sitzordnung müßte verändert werden, die im Grundschulprojekt abgeschaffte Pausenglocke müßte wieder in Betrieb genommen werden, und man müßte versuchen, mehrere Lehrer zu finden, um einen Fachlehrerwechsel im 45-Minuten-Takt sicherstellen zu können.

Bei den Unterrichtsbesuchen an den weiterführenden Schulen war offenkundig geworden, daß die Kinder dort in vielerlei Hinsicht eine neue Situation antreffen würden. Die Grundschüler hatten in dreieinhalb Jahren offenen Unterrichts gelernt, selbständig im Klassenzimmer mit der Arbeit zu beginnen und diese über weite Phasen hinweg eigenverantwortlich zu erledigen; dort würden sie Stunde für Stunde Arbeit durch die Lehrer zugeteilt bekommen. In der Grundschule war es üblich, daß die Kinder selbständig Medien und Bücher zu Rate zogen, wenn sie Hilfe brauchten, und daß sie selbständig die vielfältigsten Materialien verwendeten, wenn sie spielten, etwas herstellten oder etwas ausprobierten; dort gab es in den Klassen überhaupt keine Medien und Materialien, an denen man etwas lernen könnte, mit Ausnahme des Anschauungsmaterials, das die Lehrer für die jeweilige Stunde mitbrachten und anschließend wieder sorgfältig wegsperreten. Die Grundschul Kinder hatten gelernt, Konflikte selbständig im Kreisgespräch zu bearbeiten, wenn dieses nötig war; dort gab es nur einmal wöchentlich eine "Orientierungsstunde" mit dem Klassenlehrer, und alle außerhalb dieser Zeit anfallenden Konflikte wurden vom Lehrpersonal geregelt. An der Grundschule war der Versuch unternommen worden, mit den Kindern möglichst individuell stets das zu üben, was jedes einzelne von ihnen noch nicht beherrschte; jetzt mußten sie alle zur selben Zeit an derselben Sache arbeiten und gemeinsam fertig werden.

Mit der Simulation des Unterrichts an den weiterführenden Schulen wurde elf Wochen vor dem Ende des vierten Schuljahres begonnen. Die Gruppentische wurden aufgelöst und die Bänke zur Tafel ausgerichtet. Die Mitarbeiter beschafften sich ein Lehrerpult (die Schüler bestanden darauf, daß die Lehrerinnen zukünftig dort ihren Standort haben sollten) und begannen erstmalig mit Fachunterricht im 45-Minuten-Takt. Sie machten sich in den Pausen rar und taten so, als müßten sie unbedingt ins Lehrerzimmer. Und sie ließen erstmalig Klassenarbeiten schreiben, die nicht - wie es die "Ausbildungsordnung Grundschule" in Nordrhein-Westfalen verlangt - nach dem Leistungsvermögen der Kinder differenzierten, sondern von allen Kindern der Klasse dieselbe Arbeit forderten. Nur montags und freitags wurden noch einige Stunden "Freier Arbeit" eingelegt, um weiterhin individuelle Lerndefizite aufzuarbeiten und begonnene Arbeiten aus verschiedenen Projekten abschließen zu können.

Das Verhalten der Kinder änderte sich deutlich. Sie machten zwar lebhaft im Unterricht mit, zeigten großen Arbeitseifer und kontinuierliche Aufmerksamkeit bis zur sechsten Stunde, aber sie stürmten auch wie Achtklässler in die Pause, tobten sich mit auffallend großer Lautstärke aus und nahmen die vielfachen Spiel- und Arbeitsangebote, die weiterhin im Klassenzimmer zu ihrer Verfügung standen, kaum noch wahr. Vor Beginn des Unterrichts hingen sie untätig herum, und wenn einige schneller fertig waren als die Mitschüler, warteten sie passiv auf das Stundenende oder auf neue Anweisungen seitens der Mitarbeiter. Sie gerieten häufiger in Streit, und ihre Pausenspiele ließen die gewohnte Phantasie vermissen.

Zur Verwunderung der Mitarbeiter gefiel es den Kindern großartig. Während die Mitarbeiterinnen im Fachlehrersystem die Gelegenheit zu persönlicheren Gesprächen mit den Kindern vermißten, kommentierten diese am Donnerstag die Feststel-

lung, daß Freitag kein Fachunterricht, sondern freie Arbeit stattfinden würde, fast bedauernd:

"Morgen ist keine Schule"!

Die Mitarbeiterinnen haben den Kindern die Freude an der neuen Unterrichtsform nicht genommen. Schon in der ersten Nachbesprechung haben die Kinder gravierende Nachteile selbst erkannt: Diejenigen, die vorne saßen, beschwerten sich genauso, beim Melden nie dranzukommen, wie diejenigen, die in der Mitte oder hinten gesessen hatten - offenkundig kommen im Frontalunterricht alle Kinder weniger zum Zuge. Und alle erkannten, wie dumm derjenige dran ist, der bei einer festen Sitzordnung einen schlechten Platz erwisch hat. Aber sie waren davon überzeugt, daß sie auch so eine Menge gelernt hatten, nur eben anders. Die Veränderung in den Beziehungen zwischen Kindern und Mitarbeitern fanden sie weniger schlimm als die Erwachsenen: Sie begannen, sich von den Erwachsenen abzunabeln.

Es besteht kein Zweifel, daß die Arbeit im geschlossenen Klassenverband für die Kinder in mancher Hinsicht einfacher war. Sie waren z.B. von der Überlegung entlastet, wie sie sich ihre Zeit einteilen sollten und was sie als nächstes zu üben hätten. In gewisser Hinsicht fiel ein Stück Verantwortung von ihnen ab. Sie brauchten einige Tage, bis sie jeden Tag die richtigen Sachen mitbrachten, doch sie gewöhnten sich schnell an das Zeitraster und das Stillsitzen bis zum Stundenende, wenn sie mit der Arbeit einmal früher fertig waren. Sie kamen mit ihren Hausaufgaben zurecht und lernten schließlich auch, die Pausen sinnvoller zu nutzen als in der ersten Woche.

Der eigentliche Grund für ihre Begeisterung lag sicher darin, daß sie sich im Fachunterricht schon wie Sekundarstufenschüler fühlen durften. Sie betrachteten, was von den Mitarbeitern eigentlich als Simulation zukünftiger Schul-

realität gedacht war, als einen schon in der Grundschule vollzogenen Übergang zu den weiterführenden Schulen. Ihre Erfahrungen aus den Hospitationen in der Sekundarstufe und ihre Erwartungen an ihre zukünftige Rolle flossen untrennbar in die neue Alltagssituation ein und versetzten die Kinder schon jetzt ins fünfte Schuljahr. Es war ein wichtiger und ernster Vorgang für sie, der die Mitarbeiter daran hinderte, nach einigen Wochen zum Schuljahresende hin wieder vermehrt zu offenem Unterricht zurückzukehren, wie es ursprünglich einmal gedacht war.

Auch die weiterführenden Schulen bemühten sich - mit unterschiedlicher Intensität - um einen veränderten Schulanfang in der fünften Klasse. Auf die Einladung der Eltern des Gründungsjahrgangs des Grundschulprojekts Gievenbeck, sich in einem Gesprächskreis mit den Problemen des Übergangs zwischen den Schulstufen zu befassen, reagierten fünf von elf angeschriebenen Schulen: eine Hauptschule, eine Realschule und drei Gymnasien.

In neun Monaten traf dieser Arbeitskreis viermal zusammen, wobei die Eltern ihre Ängste und Erwartungen offenlegen konnten. Die wichtigsten Wünsche der Eltern wurden in einer "Zwischenbilanz" zusammengefaßt (vgl. "Sachbericht 1982", Anlage 6). Die Schulleiter der aufnehmenden Schulen bekundeten ihre Bereitschaft, an ihren Schulen für entsprechende Änderungen zu werben, baten jedoch um Verständnis, daß vielleicht nicht alle Kollegen die in diesem Arbeitskreis artikulierten Vorstellungen teilen würden und daß die Größe der Systeme Kompromisse bei der Stundenplangestaltung erforderlich machen würde.

Am Ende des gemeinsamen Dialogs waren folgende Ergebnisse erzielt:

- Alle weiterführenden Schulen erklärten sich bereit, die bei ihnen aus einer Grundschule angemeldeten Kinder ge-

schlossen in dieselbe Klasse aufzunehmen, wenn die Eltern nicht ausdrücklich etwas anderes wünschen sollten.

- Zwei der drei Schulen, für die sich die Eltern dieser Klasse entschieden, das Gymnasium und die Realschule, benannten schon im Januar die Klassenlehrer der künftigen fünften Klassen, die dann auch an den Sitzungen des Arbeitskreises teilnahmen und entscheidend in ihm mitwirkten.
- Während es früher durchaus üblich war, daß Klassenlehrer zuweilen nur drei Wochenstunden in ihrer eigenen Klasse gaben, sollten zukünftig die Klassenlehrer mit einem maximalen Stundenvolumen (z.T. 12 Stunden und mehr!) in ihrer Klasse eingesetzt werden und dort mindestens drei Fächer unterrichten.
- Alle weiterführenden Schulen boten an, von der üblichen Frontalzentrierung des Klassenzimmers abzugehen und flexible Sitzordnungen mit Gruppentischen als Voraussetzung für flexible Arbeitsformen im Klassenzimmer auszuprobieren.
- Die drei aufnehmenden Schulen, für die sich die Ganztags-schul-Eltern schließlich entschieden, erklärten sich bereit, die erste Schulwoche als besondere "Einschulungsphase" zu gestalten und die Klassenlehrer hierfür von allen übrigen Verpflichtungen freizustellen. In dieser Zeit sollten Kennenlernaktionen veranstaltet, die Klassenzimmer von den Kindern zusammen mit ihren Eltern und Lehrern gemütlich eingerichtet und weitere gemeinsame Vorhaben von Eltern, Kindern und Lehrern geplant werden.
- Alle aufnehmenden Schulen boten an, neben dem Stammraum der Klasse einen weiteren Raum für Gruppenarbeit und gemütliche Ecken bereitzustellen, der ebenfalls von den Kindern und Eltern mitgestaltet werden sollte.
- Alle aufnehmenden Schulen riefen erstmalig die erste Klassenpflegschaftssitzung der neuen fünften Klassen schon einige Wochen vor den Sommerferien ein, um den Eltern das Einschulungsprogramm zu erläutern und alle zur Mitwirkung daran aufzufordern.

- Zwei Schulen boten eine zusätzliche Nachmittagsbetreuung an, die von den hauptamtlichen Mitarbeitern übernommen werden sollte. Damit sollten die Hausaufgabenproblematik entschärft und zusätzliche Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden. Die dritte Schule bot an, eine entsprechende Selbsthilfeorganisation der Eltern zu initiieren und zu unterstützen.
- Eine weitere Schule lud die Grundschullehrer zusätzlich zu dem hier beschriebenen Arbeitskreis zu fachspezifischen Arbeitssitzungen ein, in welchen die Lernangebote der Grundschule und der weiterführenden Schulen aufeinander abgestimmt werden sollten.

Eltern und Lehrer verabredeten, sich drei Monate nach erfolgtem Schulwechsel noch einmal im Arbeitskreis zu treffen, um Erfahrungen mit der Einschulungsphase an den weiterführenden Schulen auszutauschen und die Fortführung des Arbeitskreises in die Hand der Eltern der nachrückenden 4. Klasse des Grundschulprojekts zu übergeben. Die erste Sitzung des Arbeitskreises in neuer Zusammensetzung hat im Herbst 1983 bereits stattgefunden.

Von den drei aufnehmenden Schulen, zu denen die meisten der Ganztagskinder überwechselten, realisierten zwei - ein Gymnasium und eine Realschule - sämtliche der zuvor aufgezählten Punkte, während die Hauptschule den Klassenlehrer nicht rechtzeitig benennen konnte und daraufhin keine besondere "Einschulungsphase" durchführte. Zudem verteilte die Hauptschule die Kinder aus der Ganztagsklasse leider auf zwei parallele Lerngruppen. Wie die Elternbefragung drei Monate nach dem Wechsel der Kinder an die weiterführenden Schulen ergab, fühlten sich die Eltern von dieser Hauptschule, die im "Arbeitskreis Grundschule/weiterführende Schulen" ihre besondere pädagogische Konzeption im Einklang mit den o.g. Vorstellungen herausgestellt hatte, enttäuscht, was eine baldige Resignation dieser für aktives Engagement in der

Schule ohnehin nicht leicht zu gewinnenden Elterngruppe nach sich zog. Während alle Kinder sich auf den Wechsel an die weiterführenden Schulen gefreut hatten und diese Freude bei denjenigen Kindern, die zur Realschule, zum Gymnasium oder zur Gesamtschule übergewechselt waren, auch anhielt, litten diejenigen Kinder, die an diese Hauptschule übergewechselt waren, stark unter dem abrupten Wechsel der Umgangsformen und des Umgangsstones zwischen den Schulstufen.

Trotz dieser Schwierigkeiten kann das Projekt "Übergang zu den weiterführenden Schulen" als ein insgesamt erfolgreicher Versuch betrachtet werden, die Zielvorstellungen des Grundschulprojekts Gievenbeck mit den aufnehmenden Schulen abzustimmen und so zumindest in Ansätzen über die Primarstufe hinaus wirksam werden zu lassen.

Es verdeutlicht zugleich nochmals, was im Grundschulprojekt Gievenbeck unter "Öffnung des Unterrichts" für die Erfahrungswelt der Kinder verstanden wird: In der methodischen Dimension erfolgte die Öffnung des Unterrichts dahingehend, daß, von den Berufen der eigenen Eltern und den Erwartungen der Kinder an zukünftige Lebenswege ausgehend, eine Erfahrungserweiterung in Hinblick auf die nächsten konkreten Schritte im Leben der Kinder erfolgte und auch die Eltern ihre Erfahrungen, Ängste und Erwartungen in das Projekt einbringen konnten. In thematischer Hinsicht war die Bearbeitung der angedeuteten Problematik nur in einem fächerübergreifenden Projekt denkbar, in welchem die Kinder die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand insofern als unmittelbar sinnvoll erfahren konnten, als sie sich in Gesprächen mit ihren neuen Klassenlehrern und bei der Planung, Durchführung und laufenden Reflexion des Simulationsspieles auch aktiv auf die neue Situation im fünften Schuljahr einstellen konnten. Dazu mußte sich die Grundschule schließlich auch institutionell öffnen und in gemeinsame Überlegungen mit den betroffenen Eltern und mit den aufnehmenden Schulen

eintreten und darauf einwirken, daß die beabsichtigten Versuche zu einem veränderten Wechsel zwischen den Schulstufen auch praktisch realisiert wurden.

Wie eine Befragung der Lehrer der aufnehmenden Schulen drei Monate nach erfolgtem Übertritt der Kinder an die Sekundarstufe ergab, schätzten übrigens die Kollegen die Bedeutung des gemeinsamen "Arbeitskreises Grundschule/weiterführende Schulen" durchaus unterschiedlich ein. Die befragten Lehrer des Gymnasiums und der Realschule äußerten sich durchweg positiv: Sie empfanden die gemeinsamen Überlegungen mit den Eltern und mit den Kollegen der verschiedensten Schulen, wie man den Übergang zwischen den Schulstufen möglichst sinnvoll und pädagogisch fruchtbar gestalten könne, durchweg als informativ und anregend und äußerten die Ansicht, daß sie auf diesem Wege Grundschulspezifika kennengelernt hätten, die ihnen helfen würden, allen Kindern (auch denen aus anderen Grundschulen) besser gerecht zu werden.

Demgegenüber bemerkten die Kollegen der Hauptschule, daß der Arbeitskreis zu stark von den Bedürfnissen der Lehrer und der zukünftigen Eltern der Gymnasien geprägt gewesen sei und hauptschulspezifische Probleme zu wenig berücksichtigt worden seien. Dadurch seien bei den Eltern Illusionen hinsichtlich der Möglichkeiten der Hauptschule erzeugt worden. Man habe die Frage, wie eine Öffnung des Unterrichts an der Hauptschule realisiert werden könne, ausgeklammert und sich auf die Gestaltung einer kindgerechteren Einschulungswoche an den weiterführenden Schulen konzentriert, von der doch erfahrungsgemäß nach kurzer Zeit im Alltagsbetrieb der weiterführenden Schulen nichts mehr übrigbliebe. Damit habe der Arbeitskreis das Problem, daß die zukünftigen Hauptschüler von keiner Grundschule ausreichend auf den Schulwechsel vorbereitet werden, ignoriert. Darum sei man skeptisch hinsichtlich der weiteren Mitarbeit in diesem Arbeitskreis. Auch wenn man davon absieht, daß im Gegensatz zum Gymnasium

und zur Realschule spezielle schulformspezifische Gespräche mit der betreffenden Hauptschule nicht zustandekamen, weil der Klassenlehrer der neuen fünften Klasse nicht rechtzeitig feststand, deutet sich hier doch die Dringlichkeit eines intensivierten Dialogs zwischen der Grundschule und der Hauptschule an, der weit über den Rahmen der beiden beteiligten Schulen hinausgreifen müßte. Hier weiter initiativ zu werden, würde jedoch die Möglichkeiten des Grundschulprojektes überschreiten.

Das Übertrittsverhalten der Gründungsklasse der Ganztagsgrundschule Gievenbeck und die praktischen Folgen des Projektes "Übergang zu den weiterführenden Schulen" werden im Abschnitt V weiter ausgeführt.

IV. Angaben zur Wissenschaftlichen Begleitung

1. Organisation der Wissenschaftlichen Begleitung

Zum besseren Verständnis der wissenschaftlichen Arbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck werden im folgenden zunächst einige Aussagen aus dem Erstjahresbericht wiederholt, die für die gesamte Dauer der Modellversuchsphase Gültigkeit hatten.

Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck waren nie ein Privileg der hauptamtlichen Wissenschaftler. Vielmehr kann mit Fug und Recht behauptet werden, daß die Forschung, verstanden als systematische Klärung von Zielen und Aufgaben, kritische Überprüfung von Verfahren und Handlungsmustern und behutsame und kontrollierte Erprobung neuer Gedanken und Entwürfe von allen Mitarbeitern des Grundschulprojekts Gievenbeck - Lehrern, Erzieherinnen und Erziehungswissenschaftlern - seit den ersten Planungsarbeiten im Jahre 1977 gemeinsam vorangetrieben wurde.

Eine für das Verständnis der wissenschaftlichen Begleitforschung grundlegende Aussage aus dem Antragspapier sei hier noch einmal zitiert: "Die Wissenschaftliche Begleitung des Grundschulprojekts Gievenbeck strebt keine Systemforschung zur Legitimation einer prinzipiellen Überlegenheit ganztätig institutionalisierter Erziehung gegenüber der traditionellen Vormittagsschule an; ihr geht es vielmehr um eine handlungsorientierende Entwicklungsforschung für eine pädagogische Praxis und Theoriebildung" im Sinne der Projektziele.

Wichtigste Forschungsinstrumente für eine solche Entwicklungsarbeit waren das kontinuierliche Gespräch und die daraus hervorgehende Planung der Praxis durch die pädagogischen Mitarbeiter sowie die Beobachtung der Praxis durch die

wissenschaftlichen Mitarbeiter. Dieses Gespräch war in verschiedenen Gremien institutionalisiert:

- Jede Woche fand eine circa zweieinhalbstündige Projektsitzung statt, in welcher die praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter gemeinsam mittel- und langfristige konzeptionelle Planungen vornahmen, Beobachtungen austauschten und Problemfälle erörterten. Ebenfalls wurden in diesen Sitzungen größere Unterrichtsprojekte vorbereitend erörtert.
- Wöchentlich oder vierzehntägig wurden in den Klassenkonferenzen unter Beteiligung der gewählten Elternvertreter organisatorische Entscheidungen, die die einzelne Klasse betrafen, vorbereitet und getroffen, die Koordination der einzelnen Lern- und Unterrichtsvorhaben abgesichert, der Personaleinsatzplan erstellt, Termine abgesprochen und vor allem die Tagesplanungen für die kommende Unterrichtszeit zusammengetragen und schriftlich fixiert. In diesen Sitzungen, in denen der kontinuierliche Austausch von Beobachtungen und das ruhige, ausführliche Gespräch über die Lernprozesse in den einzelnen Klassen gepflegt werden konnten, wirkte die Wissenschaftliche Begleitung im Gründungsjahr regelmäßig, nach der Aufnahme weiterer Klassen partiell und problembezogen mit. Auch diese Sitzungen dauerten in der Regel mehr als zwei Stunden.
- Zusätzlich trafen sich die pädagogischen Mitarbeiter des Grundschulprojekts allwöchentlich zu einer ca. fünfundvierzigminütigen Dienstbesprechung mit der Schulleiterin, in welcher organisatorische Details geregelt und Termine verabredet wurden. Daneben dienten auch diese Sitzungen dem wechselseitigen Austausch von Beobachtungen, der Erörterung von unmittelbar zu bewältigenden Problemen und der Absprache über Regeln und Rituale, die das Schulleben organisieren helfen sollten. (Neben diesen ganztagszugspezifischen Sitzungen fielen natürlich auch noch alle nach dem Schulmitwirkungsgesetz vorgesehenen Konferenzen für die gesamte Wartburgschule an.)

Planung, Beobachtung und kontinuierliches Gespräch waren stets darauf angewiesen, daß sich die praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter in ihrem Dialog aufgrund von Leistungen, die sie zur Verbesserung der pädagogischen Praxis erbrachten, als gleichberechtigte Partner anerkennen konnten. Gleichberechtigung bedeutet dabei nicht nur, daß alle Mitarbeiter - Praktiker wie Wissenschaftler - ihre unterschiedliche Versiertheit im theoretischen Diskurs voreinander offenlegen konnten; Gleichberechtigung bedeutet auch, daß alle Mitarbeiter - Wissenschaftler wie Praktiker - ihre partielle Hilflosigkeit angesichts einzelner konkreter pädagogischer Probleme immer wieder bekennen konnten, für die es weder in der Erfahrung noch in der Literatur einfache Lösungen gibt.

Gleichberechtigung bedeutete jedoch nie, daß die wissenschaftlichen Mitarbeiter die Praxis der praktischen Mitarbeiter stellvertretend für diese planten. Die Wissenschaftliche Begleitung hat allerdings zahlreiche Vorschläge für Veränderungen in der Praxis gemacht, die dann von den pädagogischen Mitarbeitern angenommen, abgewandelt oder verworfen wurden. Solche Vorschläge bezogen sich

- auf die Ebene der Organisation (institutionelle Gestaltung) des Projekts,
- auf die Ebene der Didaktik und Unterrichtsplanung,
- auf das individuelle Erziehverhalten,
- auf den Umgang mit einzelnen Schülern und die Beurteilung ihrer Entwicklungsprozesse,
- auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und
- unter der Perspektive der Fortentwicklung des Grundschulprojektes auf die Zusammenarbeit mit den administrativen und politischen Gremien.

Einen nicht unbedeutenden Einfluß übte die Wissenschaftliche Begleitung jedoch sicher einfach durch ihre bloße Anwesen-

heit aus, indem sie die Mitarbeiter zu ständiger Reflexion über das eigene Handeln und damit zu kritischer Selbstbeobachtung veranlaßte. Sie konfrontierte die pädagogische Praxis der Ganztagschule permanent mit den in der Konzeption niedergelegten Zielen wie auch mit den eigenen Ansprüchen aller Mitarbeiter an eine verantwortbare Gestaltung einer pädagogischen Institution. Die wissenschaftlichen Begleiter waren von daher weder normative Wissenschaftler noch "Oberlehrer", sondern eher zuweilen unbequeme Mahner - eine Aufgabe, die auch für sie selbst keineswegs immer angenehm war, die aber anerkannt wurde, weil sich die praktischen Mitarbeiter in ihrer Handlungsfreiheit dadurch nicht eingeschränkt fühlten.

Trotz der aus einem Primat der Praxis und ihrer Ansprüche resultierenden Gleichberechtigung zwischen praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeitern besteht kein Zweifel, daß die ständige Beobachtung des schulischen Geschehens auch anstrengend war, insbesondere deswegen, weil das Grundschulprojekt ohnehin einer besonders aufmerksamen Beobachtung seitens des Schulträgers und der Schulaufsichtsgremien sowie seitens der zahlreichen Besucher unterliegt. Diese ständige Beobachtung ist nur für Mitarbeiter erträglich, die über ein gesundes Maß an Selbstsicherheit verfügen, und setzte ein für wissenschaftliche Forschung besonderes Vertrauensverhältnis zwischen den praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeitern des Grundschulprojektes voraus.

Insgesamt bestand die Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung also nicht so sehr in der Anleitung oder gar Belehrung der pädagogischen Mitarbeiter - eine solche hatten diese wahrlich nicht nötig -, sondern vollzog sich als Fortbildung im Kontext täglicher Arbeit, die alle Mitarbeiter des Projekts selbst leisten mußten. Die Wissenschaftliche Begleitung konnte in diesen Kontext lediglich Beobachtungen einbringen und Diskussionen anregen. Und sie konnte viel-

leicht hier und dort durch Aufzeichnung und Veranschaulichung pädagogischer Praxis pädagogischen Ansprüchen zur Anerkennung verhelfen und die Bedingungen oder Hemmnisse ihrer Verwirklichung aufzeigen.

Langfristige Wirkungen wird die Wissenschaftliche Begleitung jedoch nur in dem Maße zeitigen, in dem die Schule die selbst für ein Modellvorhaben unübliche Intensität des pädagogischen Dialogs auch nach Ablauf der Modellversuchsphase aufrecht erhält und neue Mitarbeiter, die immer wieder hinzustoßen werden, darin einbinden kann. Die Möglichkeit hierzu hängt nicht nur von dem ungebrochenen Reformwillen der augenblicklichen Mitarbeiter ab, sondern auch von der Bereitschaft der für die Personalzuweisung zuständigen Stellen, der Schule auch nach Ablauf der Modellversuchsphase weiterhin einen "besonderen pädagogischen Charakter" zuzubilligen und ihre Entscheidungen darauf abzustellen.

2. Darstellung des Untersuchungsplanes

Mit der Einschulung des vierten Schülerjahrgangs im Grundschulprojekt Gievenbeck wurde zum Schuljahr 1982/83 letztmalig ein neues Klassenteam gebildet, dem die WIB in der Anfangsphase mit den Erfahrungen der vergangenen Jahre zur Seite stehen konnte. Die in den früheren Sachberichten geschilderte Untersuchungs- und Beratungstätigkeit lief wie geplant mit dem Schuljahr 82/83 aus. Die einzelnen Forschungsschwerpunkte des letzten Praxisjahres sind im "Sachbericht 1982" ausführlich dargestellt. Von ihnen beanspruchten die Öffentlichkeits- und Berichtsarbeit sowie die Begleitung des Projekts "Übergang zu den weiterführenden Schulen" (s.o. Abschnitt III.3) die meiste Zeit.

Über die Jahre hinweg hat sich die Tätigkeit der Wissenschaftlichen Begleitung deutlich verändert. In dem Maße, in dem die Zahl der zu betreuenden Klassen zunahm, reduzierten sich die Möglichkeiten der WIB, das pädagogische Geschehen in den einzelnen Klassen kontinuierlich zu beobachten und mit der Anfertigung von Einzelfallstudien die Lernprozesse einzelner Kinder im Detail zu verfolgen. Konzeptionelle Arbeit und die Verbreitung der pädagogischen Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt durch Veröffentlichungen und Öffentlichkeitsveranstaltungen gewannen an Bedeutung. Diese Entwicklung war jedoch insofern beabsichtigt, als die Wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe hatte, sich nach und nach überflüssig zu machen und die Praktiker zu ermutigen, sich selbst zu beobachten und gegenseitig zu beraten.

An die Praxisphase schloß sich ab August 1983 eine fünfmonatige Auswertungsphase an, die neben der Anfertigung dieses Berichtes und weiterer Veröffentlichungen vor allem den schulischen Werdegang des ersten im

Grundschulprojekt eingeschulten Schülerjahrgangs betraf, der nach den Sommerferien an die weiterführenden Schulen übergegangen ist. Im einzelnen wurden folgende Maßnahmen durchgeführt:

- Die Eltern der Schulabgänger erhielten vorgedruckte Postkarten mit der Anschrift des Instituts für Erziehungswissenschaft und der Bitte, zukünftige Wohnsitzveränderungen und zukünftige Schulwechsel ihrer Kinder dem Projektleiter mitzuteilen, so daß in zwei oder drei Jahren für die Kinder des ersten im Grundschulprojekt eingeschulten Schülerjahrgangs, den die Wissenschaftliche Begleitung vier Jahre lang beobachtet hat, eine Nachuntersuchung über die weitere schulische Entwicklung gemacht werden kann.
- In einer umfassenden Einzelfallbesprechung rekonstruierten die Mitarbeiter noch einmal die Lernbiographie jedes einzelnen Kindes, um eine abschließende Einschätzung seiner schulischen Entwicklung vornehmen zu können. Die Ergebnisse dieser Beratungen wurden später anhand einer Befragung der Eltern und der Lehrer der aufnehmenden Klassen der Sekundarstufe überprüft und vervollständigt.
- Zu diesem Zweck wurde im Herbst eine umfassende Befragungsaktion mit den Eltern und den neuen Lehrern der Kinder auf der Sekundarstufe I durchgeführt, die im folgenden Abschnitt näher erläutert wird und deren Ergebnisse im Abschnitt V.2. zusammengefaßt werden.

3. Instrumente und Verfahren

Im Rahmen der B e f r a g u n g s a k t i o n wurde mit beinahe allen Eltern des Gründungsjahrganges des Ganztagszuges ein zweieinhalbstündiges strukturiertes Interview durchgeführt, das insgesamt 45 offene, halb-standardisierte sowie standardisierte Fragen umfaßte. Mehrere Kontrollfragen dienten der Erhöhung der Validität der Aussagen und reduzierten Verständnisprobleme.

Die Eltern wurden gebeten, ihre Erfahrungen mit der Grundschulzeit ihrer Kinder mitzuteilen, ihrer Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Modellvorhaben Ausdruck zu geben und die ersten Eindrücke vom Übergang der Kinder an die weiterführenden Schulen zu schildern.

Das Interview wurde bewußt erst zwei Monate nach dem Übergang der Kinder an die weiterführenden Schulen durchgeführt, weil ein noch bevorstehender Schulwechsel erfahrungsgemäß für viele Eltern eine angstbesetzte Situation dargestellt und einen Rückblick auf die gesamte Grundschulzeit des Kindes möglicherweise zu stark beeinflußt hätte. Nachdem die Kinder bereits zwei Monate die weiterführende Schule besuchten, konnten zudem schon erste Anhaltspunkte für ihre weitere schulische Bewährung gegeben sein und in jedem Fall eindeutige Aussagen erhofft werden, wie die Kinder selbst den Wechsel an die neue Schule erlebt und verarbeitet hatten.

Im einzelnen beinhaltete das E l t e r n i n t e r v i e w Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Gründe der Eltern für die Anmeldung der Kinder an der Ganztagschule;
- Wohlbefinden, Schul- und Lernfreudigkeit des Kindes während seiner Grundschulzeit;
- Zufriedenheit mit der schulischen Förderung des Kindes in den verschiedenen Lernbereichen sowie im Arbeits- und So-

zialverhalten;

- Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus, Elternmitwirkung in der Ganztagschule;
- Vorbereitung auf den Wechsel an die weiterführende Schule;
- Erfahrungen mit dem erfolgten Übergang an die weiterführende Schule;
- Problematik der Hausaufgaben;
- generelle Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Eltern mit dem Modellvorhaben.

Nachdem sich bei einem Vortest herausgestellt hatte, daß die Anwesenheit der Kinder bei der Befragung keine zusätzlichen Informationen zu den Aussagen der Eltern ergab, wohl aber die Offenheit der Eltern einschränkte, wurden alle weiteren Interviews in Abwesenheit der Kinder geführt. Die Eltern zeigten durchweg große Bereitschaft, an der Evaluation des Modellvorhabens mitzuwirken und hielten sich im Einzelfall auch mit klarer Kritik nicht zurück. Nur ein Elternpaar nahm nicht an der Befragung teil.

Es handelte sich bei der Elternbefragung gleichwohl lediglich um eine Meinungserhebung auf der Basis der Beobachtung des jeweils eigenen Kindes, die nach Ansicht der Interviewer zudem in gewissem Maße von den mehr oder weniger zufälligen Ergebnissen beeinflusst wurde, die die Kinder gerade in den ersten Klassenarbeiten in der neuen Schule erzielt hatten.

Um hier zu objektiveren Aussagen zu kommen, wurden daher auch die Lehrer der aufnehmenden Klasse in einem auf das Elterninterview abgestimmten *L e h r e r i n t e r v i e w* befragt, wie sich die Kinder des Grundschulprojekts in die Klasse der weiterführenden Schulen eingefügt hätten, ob es Kompetenzunterschiede zwischen der Gruppe aus dem Ganztagszug der Wartburgschule und den übrigen Schülern der fünften Klasse gäbe und ob sich diese Unterschiede zwei Monate nach erfolgtem Wechsel an die Sekundarstufe immer noch auswirk-

ten. Gleichzeitig wurden die Lehrer befragt, ob sich der veränderte Schulanfang in der weiterführenden Schule als Resultat der Bemühungen des gemeinsamen "Arbeitskreises Grundschule/weiterführende Schule" (Siehe oben Abschnitt III.3) bewährt habe. Die Kollegen der aufnehmenden Schulen wurden gleichfalls danach befragt, wie die Kinder der Ganztagsschule mit den für sie ungewohnten Hausaufgaben fertig würden, ob sie sich in ihrem Verhalten von Kindern aus anderen Grundschulen unterschieden und wie sich die intensive Elternbeteiligung in der Grundschule an den weiterführenden Schulen auswirke.

Der Unterricht selbst an den weiterführenden Schulen war naturgemäß nicht Gegenstand des Interviews, da sich der Forschungsauftrag der Wissenschaftlichen Begleitung nur auf die Praxis des Grundschulprojekts Gievenbeck bezieht und die weitere schulische Laufbahn der Kinder nicht einschließt.

An dem Interview, das dreizehn Fragen umfaßte (davon drei standardisierte und zehn offene Fragen) und etwas mehr als eine Stunde dauerte, nahmen insgesamt zehn Lehrer derjenigen weiterführenden Schulen teil, auf die jeweils die größte Kindergruppe aus dem Grundschulprojekt übergegangen war: zwei Hauptschullehrer, zwei Realschullehrerinnen und sechs Gymnasiallehrer je einer Schule dieser Schulformen. Die Lehrerbefragung half, extreme Aussagen der Eltern in der Elternbefragung besser einzuschätzen, und bot die Möglichkeit, extreme Fehlentwicklungen des Grundschulprojekts, die den Mitarbeitern der Ganztagsschule infolge von "Betriebsblindheit" hätten entgangen sein können, noch innerhalb der Modellversuchsphase zu erkennen und für die folgenden Jahrgänge entsprechende Korrekturen einzuleiten. Die Befragung ergab jedoch - soviel sei hier von den in Abschnitt V.2. ausgeführten Ergebnissen vorweggenommen - keinen Anlaß für grundlegende Veränderungen der pädagogischen Konzeption im Ganztagszug der Wartburgschule.

Die Ergebnisse der Eltern- und Lehrerbefragung - darauf sei ebenfalls schon hier hingewiesen - sind mit aller Vorsicht als vorläufige Befunde zu interpretieren, weil sie sich nur auf eine Klasse des Modellvorhabens beziehen, weil die weitere Lernentwicklung der Kinder in Zukunft zunehmend von der Praxis der weiterführenden Schulen abhängt und weil eine Meinungserhebung in keinem Fall den Kriterien einer objektivierte Leistungserhebung genügt.

V. Ergebnisse des Modellversuchs

1. Ergebnisse, bezogen auf die Hypothesen des Versuchs

Aufgrund seiner Konzeption (vgl. Erstjahresbericht, Anlage I S. 356ff.) verfolgt das Grundschulprojekt Gievenbeck die beiden **Z i e l e**, die Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung der Kinder zu vermindern und schul- und sozialpädagogische Konzepte unter einer allgemein-pädagogischen Fragestellung zu integrieren. Die praktische und wissenschaftliche Arbeit im Grundschulprojekt steht dabei unter der **H y p o t h e s e**, diese Ziele ließen sich auf dem Wege einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung schulischen Lehrens und Lernens erreichen.

1.1 Integration innerschulischer und außerschulischer Erfahrungen

Die im Grundschulprojekt Gievenbeck angestrebte Verminderung der Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung der Kinder zielt auf die Überwindung eines bloßen Nebeneinanders von schulischem und außerschulischem Lernen.

Es gibt Kinder, die schon vor der Einschulung in der Familie einen ersten Zugang zur Schriftsprache und zu elementaren mathematischen/rechnerischen Operationen wie Zählen, Addieren und Subtrahieren gewonnen haben. Sie können zwar noch nicht schreiben und rechnen, wissen aber um die Existenz der Schriftsprache, weil ihre Eltern sich eine Zeitung halten, Bücher lesen, Briefe schreiben und erhalten u.ä.m. Sie verfügen über erste Kenntnisse im Zahlenraum bis 10, weil sie diesen durch Würfel- und Kartenspiele in der vorschulischen Erziehung kennengelernt haben. Für solche Kinder besteht vom ersten Tag der Grundschule an gar keine grundsätzliche Tren-

nung zwischen inner- und außerschulischem Lernen.

Es gibt jedoch auch Grundschulkinder, die in einer nahezu analphabetischen Umwelt aufgewachsen sind, die die Wirklichkeit nur aus spärlicher eigener Erfahrung und aus dem Fernsehen kennen und für die die Konfrontation mit schulischem Lernen eine Konfrontation mit völlig Neuem darstellt.

Aufgrund der Zusammensetzung der Klassen im Ganztagszweig der evangelischen Wartburg-Grundschule finden sich in jeder Klasse Schüler beider o.g. Gruppen. Die Aufgabe der Verminderung der Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung bedeutet für beide Gruppen etwas Unterschiedliches. Bei Kindern, die mit schulischen Lernformen und Gegenständen schon in der Familie konfrontiert worden sind, besagt diese Zielperspektive, die schulischen Lernprozesse so zu gestalten, daß sie lebensbedeutsam für die Deutung und Interpretation außerschulischer Erfahrungen bleiben.

Bei Kindern der zweiten Gruppe dagegen kann auf einen lebensbedeutsamen Bezug schulischen Lernens nicht oder nur in sehr beschränktem Maße zurückgegriffen werden. Eine Verminderung der Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischer Erfahrung ist hier gerade nicht durch ein bloßes Anknüpfen an die außerschulische Erfahrung, sondern nur im Zusammenhang mit einer Veränderung der außerschulischen Erfahrung durch schulisches Lernen und Sozialarbeit möglich. Zwar muß auch in diesem Fall schulisches Lernen an die außerschulischen Vorerfahrungen des einzelnen Kindes anknüpfen, aber die Möglichkeiten lebensbedeutsamen Lernens werden dabei durch bloßes Anknüpfen noch nicht gesichert, sondern müssen teilweise erst geschaffen werden.

Der in der Konzeption genannte Weg zur Verminderung der Trennung zwischen inner- und außerschulischem Lernen, die

methodische, thematische und institutionelle Öffnung des Schullernens, erwies sich für Kinder beider o.g. Gruppen als geeignet, stellte jedoch an die Lehrer und Erzieher hohe Anforderungen. Allerdings läßt sich die Annahme, daß sich die Leistungen der Schüler auf dem Wege einer Öffnung der Schule auf ein nahezu gleiches Niveau bringen ließen, nicht bestätigen - eine Annahme freilich, die von den praktischen und wissenschaftlichen Mitarbeitern des Grundschulprojekts auch nie vertreten worden ist. Vielmehr läßt sich auf diesem Wege, sofern auch die Notwendigkeit individuellen Übens berücksichtigt wird, das Leistungsniveau nur allgemein und individuell steigern, wovon dann die "guten" Schüler genauso profitieren wie die etwas "langsameren" Kinder.

Als allgemein zu beobachtende Folgen einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung des schulischen Lernens im Grundschulprojekt Gievenbeck war dort, wo diese Öffnung konsequent realisiert wurde, zu beobachten,

- daß die Lernfreude der Kinder leichter erhalten und, wo notwendig, eher geweckt werden kann;
- daß Lernangst vermieden werden und, wo vorhanden, abgebaut werden kann;
- daß aufgrund der stärker lebensbedeutsamen Gestaltung von Lernsituationen Kinder unterschiedlicher Lern-Niveaus stärker sachlich bei der Lösung von Aufgaben zusammenarbeiten können;
- daß die Anstrengungsbereitschaft und die Selbständigkeit im Lernen gefördert wird.

Allerdings muß trotz dieser positiven Erfahrungen auch festgestellt werden, daß die methodische, thematische und institutionelle Öffnung des schulischen Lernens bei Kindern, die, wie oben angedeutet, aus einer anregungsarmen Familie kommen oder ein einseitig auf Anpassungsleistungen ausgerichtetes, ansonsten aber nicht anstrengungsbezogenes, son-

dern eher konsumorientiertes Familienleben erfahren haben, kein Patentrezept darstellt. Kinder aus solchen Familien benötigen auch im Ganztagsschulzweig der Wartburgschule im Einzelfall sehr viel mehr Zeit für ihre Lernprozesse und erreichen die Lernziele der Grundschule auf einem niedrigeren Niveau als andere Kinder. Allerdings sind ihre Chancen, diese Ziele überhaupt zu erreichen, im Ganztagszug in den meisten Fällen sicher höher als in anderen Schulen.

Während Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluß eine solche Entwicklung ihrer Kinder in der Regel eher hinnehmen, tendieren einzelne Eltern mit hohen Bildungserwartungen - in Verkennung der Tatsache, daß ihr eigenes Familienleben zumindest auch eine entscheidende Ursache für die Lernleistungen ihres Kindes darstellt - zuweilen dazu, bestimmte Lernleistungen ihres Kindes schlicht und einfach von der Grundschule einzufordern. Diese Feststellung ist allerdings, da sie sich nur auf wenige Einzelfälle bezieht, mit aller Vorsicht zu interpretieren. Als allgemeine Beobachtung ist auch in Einzelfällen, in denen es Eltern schwerfiel, ihr Kind in seiner nicht ganz ihren Erwartungen entsprechenden Lernentwicklung anzunehmen, festzuhalten, daß die Öffnung des Unterrichts und die damit einhergehende stärkere Betonung eines lebensbedeutsamen Lernens dazu beitrug, daß die Kinder sich in ihrer eigenen Person annehmen und anerkennen können. Eine erste Bewährungsprobe hierfür, von der entscheidend die Bestätigung dieser Hypothese abhängt, war der Übergang der Kinder zu unterschiedlichen weiterführenden Schulen. (Über die Erfahrungen, die mit dem Gründungsjahrgang des Grundschulprojekts beim Übergang zu weiterführenden Schulen gemacht wurden, wird im Abschnitt V.2 berichtet).

Die schrittweise Verwirklichung einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung des schulischen Lernens als Programmatik zur Erfüllung der Aufgabe einer Verminderung der Trennung zwischen innerschulischen und außerschuli-

schen Erfahrungen der Kinder erwies sich in den zurückliegenden vier Jahren als ein ebenso anspruchsvolles wie lohnendes Unternehmen:

- In methodischer Hinsicht galt es, Wege zu finden, die sicherstellen, daß Kindern im Grundschulalter nicht nur lernzielorientiert elementare Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, sondern daß der Weg des Lernens selbst eine lebensbedeutsame Aneignung, Anwendung und Deutung des jeweiligen Lerngegenstandes einschließt.
- In thematischer Hinsicht galt es, Lerngegenstände, die normalerweise auf verschiedene Fächer aufgeteilt werden, so zu strukturieren, daß sie ohne unzulässige Vereinfachung der Erfahrung und Deutung der Kinder zugänglich werden.
- Und in institutioneller Hinsicht galt es, für und mit den Kindern den Nachweis zu erbringen, daß das Lernen in der Grundschule nicht nur späterem Lernen und späterer Qualifikation dient, sondern stets auch in einem aktuellen, auf die jeweilige Gegenwartssituation des einzelnen Kindes bezogenen Sinn lebensbedeutsam ist*.

Während die methodische und thematische Öffnung des Schullernens sowohl im Fach- als auch fächerübergreifenden Unterricht erprobt wird, konzentriert sich die institutionelle Öffnung vornehmlich auf die Planung und Durchführung von Projekten. Unter Projekten wird im Grundschulprojekt Gievenbeck mehr als eine bestimmte Methode verstanden, die sich mit beliebigen Gegenständen verbinden läßt. Vielmehr werden hier nur solche Vorhaben als Projekte bezeichnet,

* Die vielfältigen Realisationsformen der Öffnung des Unterrichts können an dieser Stelle im einzelnen nicht ausgeführt werden. Vgl. hierzu die inzwischen erschienenen Veröffentlichungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck im Abschnitt VI.

- in denen die Einführung und Einübung der Elementartechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens mit einer Einführung der Kinder in gesellschaftliche Lebensbereiche verbunden wird;*
- in denen schulisches Lernen von den Kindern für die Mitwirkung in außerschulischen Handlungsfeldern als bedeutsam erfahren wird;
- in denen zahlreiche Übergänge von Erziehendem Unterricht in gemeinsames Handeln sowie von gemeinsamem Handeln in Erziehenden Unterricht stattfinden.

Während im normalen Unterricht beispielsweise Stadtteilteilbezüge allenfalls durch Stadtteilgänge hergestellt werden, zeichnen sich Projekte dadurch aus, daß sie den Stadtteil als Lern- und Handlungsfeld in schulisches Lernen einbeziehen. Je nach Besonderheit des Stadtteilbezugs wurden im Grundschulprojekt Gievenbeck verschiedene Arten von Projekten realisiert:

- Projekte, die zwar in Beziehung zum Stadtteil durchgeführt werden, ihr Ziel aber schon im innerschulischen Raum erreichen können.

Beispiel: Eine Klasse erhielt von Eltern ein leeres Aquarium, eine andere ein Kaninchen geschenkt. Bevor die Kinder ihre Klassentiere in Empfang nehmen konnten, wurden ausführliche Studien über die Lebensbedingungen der Tiere angestellt. Fachleute im Stadtteil wurden aufgesucht oder in die Schule eingeladen, um den Kindern Auskunft zu erteilen. Ein Besuch im Zoo erschloß den Kindern Gestaltungsmöglichkeiten für das Schulaquarium; in einer Zoo-handlung informierten sich die Kinder über die Pflege und die Kosten der Pflege der Tiere.

* Vgl. hierzu: "Erstjahresbericht" S. 125-130 und S. 163 - 209 oder (gleichlautend) D. Benner/J. Ramseger: "Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck", München: Juventa 1981, S. 76-79 und S. 96-114.

- Projekte, die Beziehungen zu außerschulischen Handlungsfeldern herstellen, ihr Ziel dann aber in der Übertragung außerschulischer Erfahrungen auf schulisches Handeln erreichen.

Beispiel: Nachdem in einer Klasse beobachtet worden war, daß die Kinder häufig ohne Frühstück in die Schule kamen und während der Frühstückspause in der Schule einen starken Drang nach Süßigkeiten offenbarten, wurde ein Ernährungsprojekt durchgeführt. Die Kinder erhielten im Unterricht einen Grundkurs in elementarer Ernährungskunde, besuchten eine Bäckerei und lernten, selber Brot zu backen. Sie besuchten die Zahnklinik der Universität und bekamen ausführliche Informationen über Zahnpflege und Zahnerhaltung. Sie besuchten ferner einen Bauernhof und mehrere Märkte. Sie zogen im Schulgarten selber Gemüse, welches den Eltern auf einem Eltern-Kinder-Abend - als Lernerfolgskontrolle - in Form einer frisch zubereiteten Gemüsesuppe mit selbst gebackenem Brot präsentiert wurde. Einige Mütter zeigten den Kindern, wie man Obst konserviert, woraufhin die Kinder den Winter über anstelle von Süßigkeiten getrocknete Apfelringe knabberten. Die ursprüngliche Geringschätzung des Essens seitens der Kinder wurde durch eine betont feierliche Gestaltung des schulischen Mittagessens mit Blumen auf den Tischen, Servietten und "Platzkärtchen" für jedes Kind überwunden.

- Projekte, in welchen sich die Schule als Institution für den Stadtteil öffnet und als ein auch für andere Gruppen interessanter Teil des Gemeinwesens ausweist.

Beispiel: Als die Kinder ein Buch der Schriftstellerin Irina Korschunow gelesen hatten, begannen sie, selber Geschichten mit den Hauptdarstellern aus dem Kinderbuch zu entwickeln und aufzuschreiben. Sie komponierten ein "Wawuschel-Lied" und schickten der Autorin eine Tonkassette. Daraufhin kam die Schriftstellerin aus Bayern angereist und verbrachte einen Vormittag mit den Kindern in der Schule. Die Kinder hatten Plakate entworfen und organisierten eine Veranstaltung im Jugend- und Freizeitzentrum Gievenbeck. Sie sangen mit vielen anderen Kindern des Stadtteils ihr Wawuschel-Lied und präsentierten ihnen "ihre" Dichterin für eine stadtteil-offene Dichterlesung.

Im Rahmen der Elternmitarbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck inszenierte eine Mutter ein Musical, in dem außer den Kindern und Mitarbeitern nahezu sämtliche Eltern der Klasse mitwirkten. Zur Premiere kam eigens der Komponist aus Hamburg angereist. Das Musical wurde viermal im Stadtteil aufgeführt.

- Projekte, in denen die Schule in Beziehung zu anderen Institutionen tritt, die selber nicht schulische Institutionen sind (Diese Projekte gehören angesichts der Ausgrenzung der Kinder aus der Welt der Erwachsenen zu den schwierigsten).

Beispiel: In einem Projekt "Kinder und alte Leute" wurde versucht, gemeinsame Veranstaltungen mit einem Altersheim durchzuführen und einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen anzubahnen. Im Rahmen eines Geschichtsvorhabens wurde überlegt, eine Ausstellung der Kinder im Stadtmuseum zu arrangieren. Beide Vorhaben scheiterten aus verschiedenen Gründen.

Die Ansprüche und Schwierigkeiten, die bei der Planung solcher Projekte beachtet und gemeistert werden müssen, nehmen in dem Maße zu, in dem solche Projekte den Bereich inner-schulisch verorteten Lernens überschreiten und sich in andere gesellschaftliche Bereiche vorwagen. Denn die Zielperspektive der Überwindung der Trennung von innerschulischem und außerschulischem Lernen bezieht sich dann nicht mehr allein auf eine innerschulische Anknüpfung und Erweiterung der außerschulischen Erfahrungen der Kinder, sondern intendiert zugleich auch eine außerschulische Bewährung inner-schulisch geförderter Lernprozesse. Die Möglichkeiten hierzu sind jedoch für Kindern im Grundschulalter äußerst begrenzt.*

* Vgl. hierzu auch den Bericht über das "Teich-Projekt" in: D. Benner/J. Ramseger: "Erziehender Unterricht und Projekte"; in GRUNDSCHULE 15. Jg., Heft 8, S. 11-12.

1.2 Integration von Schul- und Sozialpädagogik

Die Integration von Schul- und Sozialpädagogik kennzeichnet die wissenschaftliche und praktische Entwicklungsperspektive des Grundschulprojekts Gievenbeck, welche die Verminderung der Trennung zwischen innerschulischer und außerschulischer Erfahrung der Kinder auf dem Wege einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung des Schullernens absichern soll. In wissenschaftlicher Hinsicht zielt diese Perspektive auf eine Überwindung der Trennung zwischen Didaktik und sozialpädagogischer Intervention; in praktischer Hinsicht zielt diese Perspektive auf eine Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen, die nicht einem additiven, sondern einem an der gemeinsamen pädagogischen Verantwortung ausgerichteten pädagogischen Konzept verpflichtet ist. Zu diesem steuern die beiden im Grundschulprojekt zusammenarbeitenden Professionen, die des Lehrers und die des Erziehers, zwar zunächst unterschiedliche Gesichtspunkte bei, die aber dann nicht getrennt voneinander, sondern gemeinsam und miteinander abgestimmt realisiert werden.

In den wöchentlichen Planungssitzungen bereiten die in jeder Klasse tätigen Lehrer zusammen mit der Erzieherin das Programm der nächsten Woche vor. Dadurch konnte die sonst übliche Form des Nebeneinanderherarbeitens von Lehrern und Erziehern, wie sie in Schule-Hort-Kombinationen anzutreffen ist, vollkommen überwunden werden. Die Lehrer werden durch die Erzieher nicht von erzieherischen Aufgaben freigestellt, und die Erzieher können sich im Ganztagszweig der Wartburgschule nicht auf im engeren Sinne sozialpädagogische Arbeitsgebiete zurückziehen. Die Wahrnehmungsweisen und das Handlungsrepertoire von Lehrern und Erziehern haben sich aufgrund dieser Zusammenarbeit wesentlich erweitert. Zwar tragen die Lehrer weiterhin die entscheidende Verantwortung für den Unterricht; die Mitarbeit der Erzieherinnen führte

jedoch dazu, daß die Aspekte der sozialen Bedeutung, die der jeweilige Unterrichtsstoff für das einzelne Kind hat, in der Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung des Schullebens stärker berücksichtigt werden konnten. Im einzelnen gibt es folgende Formen der Mitarbeit der Erzieher in Unterricht und Schulleben:

- Während Lehrer eher nach Gesichtspunkten des Unterrichtsstoffes und der Lernziele planen, tendieren Sozialpädagogen eher dazu, das Einzelverhalten von Kindern sowie die Gruppenprozesse zu beobachten und zu beeinflussen. Durch die Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern wurde eine Integration von kognitivem und sozialem Lernen gefördert, welche das Nebeneinander von Inhalts- und Beziehungsaspekt überwinden half und Formen eines stärker lebensbedeutsamen Lernens begünstigte.
- Lehrer tendieren eher dazu, ihre Praxis vom allgemeinen Unterrichtserfolg her zu beurteilen; Sozialpädagogen haben stärker das einzelne Kind im Blick. Die Erzieher leisteten so besondere Beiträge zur Gestaltung des Unterrichts und Schullebens, indem sie in Einzelfallstudien und -besprechungen auf die individuellen, meist sozialen Probleme einzelner Kinder aufmerksam machten, was nicht nur die Unterrichtsvorbereitung wesentlich beeinflusste, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Durch die Erzieher wurden die Elternmitarbeit in der Schule wesentlich gefördert und eine Elternberatung entwickelt, die eine Form vorbeugender Erziehungshilfe darstellt. Im einzelnen konzentrierte sich solche Beratung auf so unterschiedliche Problemkomplexe wie Bettnässen, Umgang mit dem Fernsehen, Gestaltung des Familienlebens, Verhalten gegenüber dem Kind bei bevorstehender Trennung der Eltern bzw. nach erfolgter Trennung oder Scheidung, Umgang mit den Zeugnissen und Entwicklungsberichten, Übergang zu weiterführenden Schulen.
- Innerhalb der Schule arbeiten die Erzieher nicht nur bei

der Gestaltung des Schullebens sowie im musischen Bereich, sondern auch bei der Betreuung und Anleitung einzelner Lerngruppen in den anderen Lernbereichen mit.

- Außerhalb der Schule stellen die Erzieher gemeinsam mit den Lehrern die Verbindung zu Institutionen der Erziehungsberatung u.ä. her. Ein wesentlicher Teil der Erziehungsberatung konnte allerdings - auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen - in die Schule selbst verlegt werden.

Wie diese Übersicht zeigt, erfüllen die Erzieherinnen in der Ganztagschule entsprechend der Aufgabenbeschreibung in der Konzeption des Grundschulprojekts auch Aufgaben, die üblicherweise nur von Sozialpädagogen erwartet werden. Gleichzeitig verändert sich dabei die Lehrerrolle. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern hat auch die Entwicklung des Freizeit- und Spielverhaltens der Kinder positiv beeinflusst. Im einzelnen sei folgendes genannt:

- Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule wurde in allen Klassen fließend gestaltet, indem zunächst stärker an Formen des Arbeitens und Zusammenlebens angeknüpft wurde, die vom Kindergarten her den Kindern bekannt waren.
- Dies führte jedoch nicht zu einer dauerhaften Betonung des Spiels in der Schule, sondern zu einer schrittweisen Einführung schulischer Arbeits- und Lernformen. Während die Kinder im 1. u. 2. Schuljahr die Offenen Eingangsphasen vor allem für spielerische Aktivitäten nutzen, arbeiten die Kinder des 3. und 4. Schuljahres in der Offenen Eingangsphase freiwillig und selbständig an Übungsaufgaben und an Aufgaben, die sich aus den laufenden Projekten ergeben.
- Allgemein läßt sich feststellen, daß die Trennung zwischen Freizeit- und Arbeitsverhalten vermindert werden konnte. Das Freizeitverhalten der meisten Kinder ist in den freien

Phasen nicht mehr vornehmlich auf Konsum, Erholung und Ablenkung bezogen, sondern an der gemeinsamen Gestaltung des Schullebens ausgerichtet.

- Durch die Gliederung des Tages in Offene und Gelenkte Phasen intensivierten sich die Kontakte insbesondere auch zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, so daß der Auftrag der Grundschule zur sozialen Koedukation in besonderer Weise beachtet werden konnte.
- Die Nutzung der außerschulisch organisierten Freizeitangebote im Stadtteil, insbesondere des Jugend- und Freizeitentrums, erfolgte allerdings in geringerem Maße als ursprünglich geplant. Nach einem Achtstundentag in der Schule brauchen die Kinder zunächst einmal Ruhe und benötigen offensichtlich zunächst keine weiteren institutionalisierten Aktivitäten. Darüberhinaus öffnet das Jugendzentrum - mit Rücksicht auf die Hausaufgabenpflicht der Halbtagschüler im Stadtteil - erst, wenn die Ganztagschule ihre Tore schließt, so daß es wenig Überschneidungszeiten gibt, die für gemeinsame Aktivitäten genutzt werden können. Auch altersmäßig konzentriert sich das Jugendzentrum mehr auf Jugendliche als auf Grundschul Kinder. Selbstverständlich haben aber alle Klassen des Grundschulprojekts das Jugendzentrum besucht, den Spiel- und Toberaum und die Sportanlagen ausgenutzt und Töpferarbeiten im dortigen Brennofen brennen lassen. Darüberhinaus dient das Freizeitzentrum dem Förderverein der Schule als Versammlungslokal, und die Kegelbahn wurde mehrfach zum informellen Tagungsort für reguläre Elternabende gewählt. Feste und Feiern im Jugendzentrum werden auch von Kindern der Ganztagschule besucht, die dort z.B. eine Dichterlesung veranstalteten und so innerschulische Lernanlässe in den Stadtteil hineintrugen.

Was die Entwicklung des sozialen Verhaltens der Kinder im engeren Sinne betrifft, so läßt sich generell feststellen, daß in den Of-

fenen Phasen, während der Pausen und in der freien Arbeit unmittelbar nach der Einschulung bei einigen wenigen Kindern durchaus gehäuft aggressives Verhalten auftritt. Dies ist zuweilen bei solchen Kindern der Fall, die Einzelkinder sind oder entsprechende Umgangsweisen von ihren Geschwistern her schon vor der Einschulung gelernt haben. Als eindeutige Entwicklung in allen Klassen läßt sich in diesem Zusammenhang jedoch feststellen, daß sich aufgrund der besonderen Beachtung, die das Sozialverhalten bei Besprechungen im Klassenrat, im Kreisgespräch sowie bei der thematischen und methodischen Planung von Unterricht und Schulleben findet, eine signifikante Steigerung der Sozialkompetenz aller Kinder erreichen läßt. Dies hängt wesentlich mit der Erziehung der Kinder zu einem selbständigen und anstrengungsbereiten Arbeitsverhalten und mit der sorgfältigen Einführung und gemeinsamen Besprechung aller schulischen Rituale zusammen.

Als Auswirkungen des ganztägigen Zusammenlebens der Kinder mit Lehrern und Erziehern lassen sich ausmachen:

- Dadurch, daß die Lehrer auch in stärkerem Maße Erzieher und die Erzieher in stärkerem Maße Lernpartner sind, entstehen engere persönliche Bindungen zwischen den Lehrern/ Erziehern und den Kindern.
- Dies wird im wesentlichen auch dadurch begünstigt, daß aufgrund der Offenen Eingangsphase, des Kreisgesprächs, des gemeinsamen Essens, sowie der vielfältigen Formen eines lebensbedeutsamen Lernens eine Reichhaltigkeit an Lernsituationen gegeben ist, wie sie sonst in der Grundschule nicht üblich ist.
- Eine Entfremdung der Kinder vom Elternhaus konnte dabei jedoch in keinem einzigen Falle festgestellt werden. Dies trifft sowohl für intakte Familienverhältnisse, gleich, ob es sich um vollständige oder unvollständige Familien han-

delt, zu, als auch für nicht intakte Familien, in denen z.B. Alkoholismus oder einzelne Kindesmißhandlungen vorkommen. Die Erfahrung von Geborgenheit und Annahme der eigenen Person innerhalb des Grundschulprojekts führte bei solchen Kindern nur dazu, daß sich die Sehnsucht nach Geborgenheit und Annahme auch in bezug auf die Primärerzieher festigte. Hierzu mag auch beigetragen haben, daß Lehrer und Erzieher ihre Aufgaben als Elternberater in besonderer Weise wahrzunehmen suchen und um einen Abbau divergierender Erziehungsmuster in Schule und Familie bemüht sind. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang festzustellen, daß auch in Fällen, in denen dies - bezogen auf die jeweilige Familie eines einzelnen Kindes - nicht gelang oder sogar vollständig scheiterte, eine Entfremdung des Kindes von seiner Familie nicht stattfand. Im Einzelfall war das darauf zurückzuführen, daß nicht intakte Familien durch die Ganztagschule von ihrer Erziehungsaufgabe, die sie nur ungenügend bewältigen können, entlastet wurden, so daß das Zusammenleben mit den Kindern an den Wochenenden und am späteren Nachmittag und Abend wenigstens unproblematischer gestaltet werden konnte, als es sonst der Fall gewesen wäre. In anderen Einzelfällen intensivierte sich sogar der Kontakt zwischen Kindern und Eltern, weil das Familienleben selbst bei nicht intakten Familien, jedenfalls was das Zusammenleben mit dem einzelnen Kind betrifft, weitgehend frei von Schulsorgen gestaltet werden konnte.

Entscheidend für das Verhältnis zwischen Kindern, Schule und Elternhaus ist die p ä d a g o g i s c h o r i e n - i e r t e Z u s a m m e n a r b e i t m i t d e n E l t e r n , die auch über den engeren schulischen Auftrag hinausreicht. Im Gegensatz zur Programmatik mancher anderer Ganztagschulen will das Grundschulprojekt Gievenbeck die Eltern nicht von ihrer erzieherischen Verantwortung entlasten, sondern ihnen umgekehrt einen erzieherischen Umgang

mit den Kindern auch in der Schule ermöglichen. Ein solches Verständnis von Elternmitwirkung schöpft die Möglichkeiten im Schulmitwirkungsgesetz voll aus und geht zugleich darüber hinaus. Es zielt auf eine wirkliche Teilhabe an den pädagogischen Prozessen im Klassenzimmer und mutet den Eltern auch ein bestimmtes Maß an pädagogischer Verantwortung für die Arbeit in der Schule zu.

Eine solche Form der Elternmitwirkung war auch aus dem Grunde wichtig, weil den Eltern die Kontrolle der schulischen Arbeit ihrer Kinder über die Hausaufgaben fehlt - es gibt in der Ganztagsschule keine Hausaufgaben - und sie deswegen hin und wieder Informationsdefizite beklagen. Das Gefühl, nicht genau zu wissen, was das Kind in der Schule gerade tut (und was es dabei lernt), wird durch die starke Differenzierung und Individualisierung des Lernens im Grundschulprojekt Gievenbeck noch verstärkt. Die Eltern sind der Möglichkeit beraubt, einfach im Schulbuch nachzublättern, auf welcher Seite die Klasse ist, und daraus abzuleiten, was ihr Kind gerade lernt. Die Mitarbeiter bemühen sich, dieses Defizit durch viele informelle Gespräche mit den Eltern beim Bringen und Abholen der Kinder und durch häufigere Elternabende abzubauen. In der Zeit nach der Einschulung finden Elternabende daher alle vierzehn Tage, später in jeder Klasse alle vier Wochen statt.

Darüberhinaus haben die Eltern permanent die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren, ein Angebot, von dem allerdings z.B. aus beruflichen Gründen niemals alle Eltern einer Klasse Gebrauch machen. Immerhin dienen diejenigen Eltern, die in der Klasse hospitieren können, den übrigen Eltern als zusätzliche Informationsquelle und bringen zusätzliche Sichtweisen in den gemeinsamen Dialog von Eltern und Mitarbeitern ein.

In allen Klassen wurden die Eltern ferner eingeladen, im Unterricht selbst mitzuhelfen oder Dienste für die Klasse zu übernehmen, die auch nach Feierabend oder am Wochenende erledigt werden können, so daß auch ganztätig Berufstätige einen kleinen Beitrag zum Gelingen der pädagogischen Arbeit in der Klasse beisteuern können.

Beispiele: Assistenz in Sport- und Schwimmstunden, Mithilfe in Bastel- und Musikgruppen, Übernahme einer Flöten-AG, Übernahme einer Handarbeitsgruppe, einer Foto-AG, einer Nähmaschinengruppe. Betreuung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibproblemen im Unterricht nach Anweisung durch die pädagogischen Mitarbeiter. Mithilfe bei der Einrichtung und Unterhaltung der Schülerbücherei. Betreuung von Kindergruppen bei Unterrichtsgängen im Rahmen von Projekten. Beschaffung von Werk- und Bastelmaterialien. Reinigung und Reparatur der Verkleidungssachen in der Verkleidungsecke. Anstreichen und Renovieren der Klassenräume, Anstreichen von Möbeln, Hilfe beim Umzug von Klassen im Gebäude, Reparatur von Tafeln, Türen und Gartengeräten. Abtippen von Texten. Nähen von Matratzenbezügen, Kürzen von Vorhängen, Verwaltung der Essenskasse. Inszenierung eines Musicals. Mitwirkung bei Festen in der Schule und im Stadtteil. Kontaktpflege zum Kindergarten. Mitwirkung beim Schulgottesdienst u.v.m.

Die Vielfalt der Möglichkeiten erlaubt es hier den meisten Eltern,- unabhängig von sozialen Barrieren - in der Schule tätig zu werden, und bietet zugleich besondere Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule, die dem gemeinsamen Bemühen um die Kinder deutlich zugute kommen.

Wie die Befragung der Eltern des ersten Schülerjahrgangs nach dessen Übergang an die weiterführenden Schulen ergab, zählen die verschiedenen Formen der Elternbeteiligung einschließlich der Mitwirkung der Eltern im Unterrichtsgeschehen auch in deren Augen zu den ganz großen Erfolgen der Ganztagschule Gievenbeck. 13 der 28 befragten Eltern hatten die Möglichkeit wahrnehmen können, einmal einen ganzen Tag mit den Kindern in der Schule zu verbringen. Viele von ihnen haben auch regelmäßig am Unterricht mitgewirkt. Sieben weitere Eltern haben immerhin stundenweise im Unterricht hospi-

tieren können und sogar daran mitgewirkt. Einige Eltern kamen fast die gesamten vier Grundschuljahre lang jede Woche, um in der "Bücherstunde", beim Schwimmen oder in der musischen Erziehung eine eigene Gruppe zu übernehmen.

Nur sieben Eltern haben in den vier Jahren keine Möglichkeit gefunden, sich an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben aktiv zu beteiligen, davon drei Elternpaare aus sozial extrem benachteiligten Lebensverhältnissen. Nur zwei Eltern sind niemals zu Elternabenden gekommen. Zu beiden hielten die Mitarbeiter aber regelmäßigen Kontakt durch Hausbesuche.

Auf die Frage, ob sich die Elternbeteiligung in der Ganztagschule bewährt habe, antworteten 26 von 28 befragten Eltern mit ja; zwei konnten in Ermangelung näheren Einblicks keine Angaben dazu machen. Fast alle betonten, daß die Elternbeteiligung allen Kindern zugute gekommen sei, also auch denjenigen Kindern, deren Eltern nicht im Unterricht hospitierten oder gar daran mitwirken konnten. Nur in einem Fall wurde geltend gemacht, daß das Kind darunter gelitten habe, daß seine Mutter nicht in die Schule kommen konnte.

Alle Eltern, die Gelegenheit gehabt hatten, im Unterricht oder am sonstigen Schulleben aktiv mitzuwirken, betonten, daß sie sich sehr wohl dabei gefühlt und daß die dabei gewonnenen Erfahrungen dazu beigetragen hätten, besser zu verstehen, wie die Ganztagschule arbeitet und wie die Kinder in ihr leben und lernen.

Elternäußerungen in der Befragung: "Ich bin immer gern hingegangen. Es war irgendwie etwas Gemeinsames, was mein Sohn und ich hatten. Es war schön und wichtig für uns. Erst bin ich für meinen Sohn hingegangen, aber später auch 'einfach für mich'. Ich habe es als sehr schön für mich selbst empfunden." - "Es war sehr schön für mich. Ich habe mich irgendwie 'dazugehörig' gefühlt." - "Man hatte das Gefühl, einiges bewegen zu können." - "Es hat Spaß gemacht und es war toll, daß man alle Kinder kennenlernte. Es hat auch solchen Eltern geholfen, die Schule besser kennenzulernen, die eigentlich eine gewisse Distanz zu der Institution hatten. Die

aktive Elternbeteiligung hat uns auch geholfen, gegenüber Nachbarn argumentieren zu können, warum wir unser Kind an einer Ganztagsschule hatten."

Der eindeutige Erfolg der sehr weitgehenden Elternbeteiligung in der Ganztagsschule ist sicher auch darauf zurückzuführen, daß die Eltern nicht als "Hilfslehrer" mißbraucht wurden. Vielmehr bemühten sich die Mitarbeiter, den Eltern zu ermöglichen, sich dort einzubringen, wo sie selber sich kompetent fühlten und aufgrund ihres Erfolgs zu kontinuierlicher Mitarbeit motiviert waren. Für einen handwerklich geschickten Vater bedeutete das z.B., daß er der Schule hilft, indem er die Puppenstube repariert; eine musikalisch ausgebildete Mutter engangiert sich eher durch Übernahme einer Instrumentalgruppe. Eine gezielte Mithilfe bei der Betreuung von Kindern mit Lernproblemen erfolgte in der Regel entweder durch die eigenen Eltern des jeweiligen Kindes oder durch solche Eltern, die eine pädagogische Ausbildung hatten.

Prinzipiell ging es darum, Initiativen der Eltern zu ermöglichen und sie soweit wie möglich in der Planung und Gestaltung des gesamten Schullebens einzubeziehen. Niemals ging es darum, die hauptamtlichen Lehrer und Erzieher durch Eltern zu ersetzen. Daß die Eltern aufgrund ihrer Beteiligung auch in die Lage versetzt wurden, kritische Anfragen und Anregungen für Veränderungen um so kompetenter vorzutragen, weil diese durch eigene Beobachtungen gefiltert bzw. belegt waren, wirkte sich - auch wenn solche Anfragen im Einzelfall anstrengend sein mögen - aufs Ganze gesehen für die Einrichtung überwiegend positiv aus.

Die Eltern honorierten das ihnen von der Institution entgegengebrachte Vertrauen mit der Gründung eines Fördervereins, der die Einrichtung gegen Angriffe von außen verteidigte, mit dessen Hilfe Freitische für bedürftige Kinder finanziert

sowie Dinge und Materialien für die Schule beschafft wurden, ohne den öffentlichen Haushalt in Anspruch nehmen zu müssen.

Das reicht von der Anschaffung eines Klaviers bis zur Gewährung von Krediten an die Kinder, mit denen diese eine Schulzeitung, die Herstellung eines Buches oder dergleichen mehr finanzieren, wenn solche Produkte im Rahmen der Unterrichtsvorhaben angefertigt werden sollen. Die Eltern-Musik-Gruppe wurde bei der Eröffnung des städtischen Jugend- und Freizeitentrums, bei den Stadtteilstesten und anlässlich der Münsteraner Grundschultage auch über den engeren Rahmen der eigenen Schule hinaus tätig.

Das aus gemeinsamem Ringen um die Sache erwachsene Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Elternhaus bewährt sich besonders in der Beratung der Eltern, die regelmäßiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit an dieser Schule ist. Gerade die vielfältigen informellen Gesprächsmöglichkeiten im Rahmen der Elternmitarbeit und die Tatsache, daß die Mitarbeiter nicht nur an einzelnen Elternsprechtagen, sondern permanent für Gespräche zur Verfügung stehen, erleichtert es manchen Eltern, sich mit Sorgen über ihre Kinder an die Mitarbeiter zu wenden und mit diesen unterhalb der offiziellen Ebene von förmlichen Sprechstundenterminen nach Lösungen zu suchen. Eine alleinerziehende Mutter, die Probleme mit dem Sorgerecht für ihr Kind hat, oder ein Vater, der in ständiger Angst lebt, sein Kind werde in der Schule zu aufsässig und lerne zu wenig, lassen sich anständigerweise nicht einfach abschieben, sondern brauchen sofortiges Gehör, wenn man nicht die überkommene Trennung spezialisierter Beratungsinstitutionen wieder aufleben lassen und die Eltern für aktive Mitarbeit in der Schule verlieren will.

In diesem Sinne konzentrieren sich die Bemühungen der Mitarbeiter um die Eltern auf ein Verhältnis permanenter vertrau-

ensvoller wechselseitiger Beratung, das mit dem Stichwort "Sozialarbeit durch Elternarbeit" am besten umschrieben ist und das die nachsorgende Erziehungshilfe durch begleitende (vorsorgende) Beratung als innerschulischer Alltagssituation zu ersetzen versucht. Gezielte Einzelfallstudien über einzelne Kinder und Hausbesuche bei solchen Eltern, die nicht selbst in die Schule kommen können oder mögen, ergänzen das Repertoire solcher Bemühungen.

Die intensive und vielfältige Zusammenarbeit in der Schule hat in einigen Klassen unter den Eltern (und unter Eltern und Mitarbeitern) ein Netz von Beziehungen gestiftet, das weit über die Schule hinausgeht und den Charakter von Freundschafts- und Nachbarschaftsstrukturen angenommen hat.

Eltern, die sich vorher nicht kannten, helfen sich gegenseitig beim Umzug, besuchen sich im Krankheitsfall und tauschen Telefonlisten von solchen Eltern aus, die kurzfristig im Krankheitsfall einzuspringen bereit sind und wechselseitig die Betreuung übernehmen, wenn Not am Mann/an der Frau ist. Es wurde zur Regel, daß die Kinder in solchen Situationen auch über Nacht bei ihren Klassenkameraden bleiben dürfen. Dadurch können auch Freundschaften über den Schultag hinaus aufrechterhalten werden.

Angesichts des hohen Anteils alleinerziehender Eltern in der Ganztagschule kommt solchen Kontakten und Entwicklungen eine erhebliche sozialpädagogische Bedeutung zu, weil sie den Bedarf nach therapeutischen Hilfen in dem Maße gering hält, in dem Nachbarschaftshilfe und Nachbarschaftsbeziehungen intensiviert werden. Es bedarf keines Hinweises, daß hier zusätzliche extrem hohe Anforderungen an das Engagement der Mitarbeiter gestellt werden, die umso intensiver in solche Beziehungsnetze eingebunden sind, je erfolgreicher ihre Elternarbeit funktioniert. Nur die Tatsache, daß die Lehrer hier zusätzliche Hilfe durch die für jede Klasse zur Verfü-

gung stehende Erzieherin erhalten, erlaubt es ihnen überhaupt, sich gemeinsam mit dieser so weit in das Gebiet der Sozialarbeit vorzuwagen.

Darüberhinaus verdeutlichen die genannten Beispiele die Bedeutung, die der geographischen Nähe der Grundschule zum unmittelbaren Wohngebiet der Kinder zukommt. Ganztagssschulen, die als zentrales Angebot für eine ganze Stadt ohne ein "natürliches", stadtteilorientiertes Schuleinzugsgebiet operieren müssen, aus dem die Mehrzahl der Schüler kommt und das die pädagogisch-wünschenswerten Nachbarschaftsbeziehungen von Kindern und Eltern sicherstellt, haben erhebliche Schwierigkeiten, der Gefahr einer weitgehenden "Verschulung" des Schullebens zu entgehen. Wenn die Ganztagsgrundschule Gievenbeck in dieser Hinsicht wenig gefährdet war und stattdessen eher zu einer Intensivierung der Nachbarschaftsbeziehungen und des Gemeindelebens beitragen konnte, dann deshalb, weil der Schulträger bei ihrer Errichtung dem Prinzip gefolgt war, die Grundschule zu den Kindern, anstatt die Kinder - unter hohem Fahrkostenaufwand - zu einer zentral gelegenen Schule zu bringen.

Durch die Mitarbeit der Erzieherinnen und den Stadtteilbezug verändert sich auch grundsätzlich die Zusammenarbeit mit den anderen sozialen Diensten im Stadtteil bei Problemen einzelner Kinder. Selbstverständlich nutzt die Ganztagssschule die Angebote dieser Institutionen gerne und intensiv. Aber die besonderen Möglichkeiten dieser Schule erlauben es signifikant häufiger als in Vormittagsschulen, Veränderungen von Problemsituationen in der Schule oder mit schulischen Mitteln zu versuchen und zu erreichen. Der Schulpsychologische Dienst der Stadt Münster, die lokale Erziehungsberatungsstelle der Caritas, die Ausländerbetreuung durch die Innere Mission sowie die Sonderschule für Sprachbehinderte wurden in mehreren Fällen um zusätzliche Hilfe durch diagnostische

Leistungen und um eine Beratung der Mitarbeiter der Schule gebeten. In fünf Fällen wurden dabei familienbezogene Maßnahmen durch diese Institutionen eingeleitet, die in der Schule fortgesetzt werden konnten. Aber nur in einem einzigen Fall wurde in den zurückliegenden vier Jahren ein Kind an die Sonderschule für Erziehungshilfe überwiesen. Dieses Kind zeigt auch heute - trotz seiner dortigen Förderung - immer noch Verhaltensauffälligkeiten, was die Schwere dieses Einzelfalls deutlich macht.

Besonders erfolgreich wirkte sich ein Experiment aus, das darin bestand, daß ein sprachbehindertes Kind nach kurzem Aufenthalt an der Sonderschule für Sprachbehinderte an die Ganztagschule zurücküberwiesen wurde. Die diesem Kind zustehende Therapiestunde wurde nun der Klassenlehrerin als Beratungsstunde durch die Sprachtherapeutin erteilt, woraufhin das Kind in seinem Klassenverband verbleiben und zusätzliche sprachtherapeutische Förderung durch seine Klassenlehrerin erfahren konnte.

Ein anderes behindertes Kind wurde schon lange Zeit vor der Aufnahme in die Ganztagschule von der Erzieherin seiner künftigen Klasse im Krankenhaus besucht und systematisch auf die Einschulung in der Regelschule vorbereitet.

Insgesamt ließen sich in den vier beobachteten Ganztagsklassen 25 Kinder (von 98) identifizieren, die in einer normalen Halbtagsklasse mit herkömmlichen Unterrichtsstrukturen und ohne die intensive Einzelfallbeobachtung und -beratung, wie sie im Ganztagszug üblich ist, vermutlich größte Schwierigkeiten gehabt hätten. Die Chancen der Mitarbeiter, diesen Kindern ein frühzeitiges Scheitern in der Schule zu ersparen, sind infolge der geschilderten Arbeitsweisen und der diese Arbeitsweisen absichernden Ausstattung des Grundschulprojekts Gievenbeck erheblich größer. Das wird auch bestätigt durch die Befragung der Lehrer der weiterführenden

Schulen (vgl. Abschnitt V.2.2).

Auch wenn sich erfolgreiche sozialpädagogische Bemühungen nicht so leicht nachweisen lassen wie deren Unterlassung oder deren Scheitern - die Kinder sind im Falle des Erfolges ja nicht mehr "auffällig" - hat die Stadt Münster hier offenkundig Zukunftsinvestitionen getätigt, die sich mit höher Wahrscheinlichkeit langfristig auszahlen. Erste Indizien hierfür könnte der Übergang der Kinder zu den weiterführenden Schulen liefern.

2. Auswertung der Eltern- und Lehrerbefragung

Nach Abschluß der vierten Klasse haben sich die Kinder des ersten Einschulungsjahrgangs im Grundschulprojekt Gievenbeck wie folgt auf die weiterführenden Schulen verteilt:

	Übertrittsverhalten der GTS-Schüler, Einschulungsjahr- gang 1979	Übertrittsverhalten im statistischen Durchschnitt in der Stadt Münster
Hauptschule:	6 Schüler = 20,6 %	5 Schüler = 17,1 %
Realschule:	6 Schüler = 20,6 %	7 Schüler = 24,7 %
Gymnasium:	11 Schüler = 38 %	12-13 Schüler = 43,6 %
Gesamtschule:	3 Schüler = 10,3 %	2 Schüler = 6,6 %
Wiederholer:	3 Schüler = 10,3 %	2- 3 Schüler = 8 %

(Quelle der Vergleichsdaten: Schulamts Münster, zitiert nach Westf.Nachrichten 4.3.83).

Die Abweichung des Übertrittsverhaltens der GTS-Schüler von dem aus allen Schulen der Stadt Münster gebildeten Durchschnitt sind so minimal (höchstens 1 Schüler je Kategorie), daß man klar feststellen kann: die Werte entsprechen im Rahmen der üblichen Zufallsschwankungen dem statistischen Durchschnitt der Stadt. Angesichts der nicht einfachen Schülerpopulation des Ganztagszuges (siehe oben Abschn. II.1) kann sich dieses Ergebnis durchaus sehen lassen. Gleichwohl gewinnt es erst im Zusammenhang mit den Ansichten der Eltern über die Pädagogik am Ganztagszug der Schule besondere Bedeutung. Dabei muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß die Befragungsaktion nur eine einzige Klasse betraf, nämlich den Gründungsjahrgang, der innerhalb des Berichtszeitraumes die Ganztagsgrundschule vollständig durchlaufen hat. Wie die Eltern der folgenden Jahrgänge über die Grundschulzeit ihrer Kinder urteilen und wie sich diese Kinder an den weiterführenden Schulen bewähren werden, ist noch nicht abzusehen.

2.1 Ergebnisse der Elternbefragung

Ziel der Elternbefragung, deren Anlage schon im Abschnitt IV.3 vorgestellt worden ist, war es, herauszufinden, in welcher Weise sich die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Eltern mit der Schule im Laufe der vier Jahre entwickelt hat, hinsichtlich welcher Merkmale sich nach Meinung der Eltern die pädagogische Praxis im Grundschulprojekt von derjenigen an anderen Grundschulen unterscheidet und wie die pädagogische Praxis von den Eltern nach dem Wechsel ihrer Kinder zu den weiterführenden Schulen beurteilt wird.

Von den 29 Eltern/Bezugspersonen der ehemaligen Klasse 4 des Jahres 1982/83 nahmen 28 an der Befragung teil. 10 Eltern/Bezugspersonen äußerten, daß sie mit der pädagogischen Arbeit der Schule sehr zufrieden, und 17, daß sie zufrieden sind. In einem Fall wurde die Auffassung geäußert, daß Eltern im Hinblick auf den Lernerfolg ihres Kindes weniger zufrieden sind.* Die Zufriedenheit der Eltern hängt im Einzelfall nicht unmittelbar vom Erfolg der Kinder an den weiterführenden Schulen und der Schulform der Sekundarstufe I, die die Kinder besuchen, ab, sondern ist wesentlich durch die Erwartungen bestimmt, die Eltern hinsichtlich der Lern- und Leistungsfähigkeit ihrer Kinder einerseits und den Fördermöglichkeiten der Ganztagschule andererseits hatten.

Zufrieden und sehr zufrieden sind Eltern von Kindern aller Schulformen der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule,

* Diese Zahlen geben die Häufigkeitsverteilung von Antworten zu den Fragen nach einer Gesamtbewertung der Erfahrungen mit der Praxis im Grundschulprojekt wieder. Nach einzelnen Lernbereichen befragt, äußerten sich die Eltern z.T. differenzierter; vgl. hierzu die folgenden Ausführungen.

Gymnasium, Gesamtschule); weniger zufrieden sind die Eltern eines Kindes, das jetzt die Hauptschule besucht und Defizite insbesondere im Lernbereich Mathematik aufweist. Nach Auffassung der Wissenschaftlichen Begleitung und der Grundschulpädagogen dieses Kindes wurde in den vier Grundschuljahren alles getan, um diesem Kind eine optimale Förderung zukommen zu lassen. Der Klassenlehrer an der Hauptschule hat in der Lehrerbefragung die Auffassung vertreten, daß dieses Kind bei Besuch einer anderen Grundschule höchstwahrscheinlich an eine Sonderschule überwiesen worden wäre. So sei es immerhin gelungen, zu verhindern, daß dieses Kind verhaltensauffällig wurde; es sei ferner gelungen, ihm zur Annahme seiner eigenen Person und zu einem Selbstwertgefühl zu verhelfen und es aufgrund seiner emotionalen Stabilität auf eine möglicherweise erfolgreiche Hauptschulkarriere vorzubereiten.

Die Zufriedenheit/Unzufriedenheit der Eltern steht, wie bereits angedeutet, in einem engen Bezug zu den Merkmalen, durch die sich nach Meinung der Eltern das Grundschulprojekt von anderen Grundschulen unterscheidet. Alle Eltern waren der Meinung, daß Unterricht und Schulleben in der Ganztagschule freier angelegt waren als in anderen Grundschulen. Mehr als zwei Drittel der Eltern vertraten die Auffassung, daß die Zusammenarbeit der Kinder und ihre Selbständigkeit besser gefördert worden und daß das soziale Klima zwischen Lehrern und Schülern sowie das Verhältnis zwischen Schule und Eltern besser gewesen sei als an anderen Grundschulen. Alle übrigen Eltern meinten, das Grundschulprojekt sei hinsichtlich dieser Merkmale ebenso gut wie andere Grundschulen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse der Befragung muß darauf geachtet werden, daß es sich bei ihnen nur um Resultate einer Meinungserhebung, nicht aber um einen objektiv überprüfbaren Vergleich des Grundschulprojekts Gievenbeck

mit anderen Grundschulen handelt. Eine vorsichtige Klärung der Frage, welche Unterschiede zwischen der pädagogischen Praxis in der Ganzttagsschule und derjenigen anderer Grundschulen bestehen, soll darum erst im Zusammenhang mit dem Ergebnis der Lehrerbefragung vorgenommen werden. Unabhängig von deren Ergebnis wird man jedoch den Eltern des Gründungsjahrgangs nicht schlechthin eine Urteilskompetenz in diesen Fragen absprechen dürfen, da der größte Teil der Elternschaft über Erfahrungen mit anderen Grundschulen verfügt.

Im Hinblick auf die Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit in der GTS kann jedenfalls festgestellt werden, daß die Gestaltung von Unterricht und Schulleben, die Zusammenarbeit der Kinder untereinander, die Anforderungen an ihre Selbständigkeit, das soziale Klima zwischen Schülern und Lehrern sowie das Verhältnis von Schule und Eltern maßgeblich dazu beigetragen haben, daß mit einer Ausnahme alle Eltern zufrieden oder sehr zufrieden mit der Grundschule ihrer Kinder sind.

Danach befragt, wie nach Meinung der Eltern das eigene Kind in den verschiedenen L e r n b e r e i c h e n gefördert wurde (angemessen gefördert; unentschieden; nicht angemessen gefördert) und ob die F ö r d e r u n g speziell i m L e s e n , S c h r e i b e n u n d R e c h n e n in einer "normalen" Grundschule anders verlaufen wäre, äußerten die Eltern/Bezugspersonen die in der folgenden Tabelle zusammengestellten Auffassungen.

Durchschnittlich 25 von 28 Eltern sind der Meinung, daß ihre Kinder in den o.g. Lernbereichen angemessen gefördert worden sind; durchschnittlich 20 von 28 Eltern vertreten die Auffassung, daß ihre Kinder in den traditionellen Unterrichtsfächern an einer "normalen" Grundschule nicht hätten besser gefördert werden können.

Meinungen der Eltern zur Förderung ihres Kindes in einzelnen Lernbereichen (N = 28 Eltern)	Lesen	Schreiben	Rechnen	Andere Fächer	Arbeitsverhalten	Sozialverhalten	Lernfreude
Mein Kind wurde angemessen gefördert	27	20	20	26	25	27	27
Unentschieden	1	5	5	0	1	1	1
Mein Kind wurde nicht angemessen gefördert	0	3	3	2	2	0	0
andere Grundschulen hätten mein Kind besser gefördert	1	2	3				
Unentschieden/keine Meinung	6	6	6				
andere Grundschulen hätten nicht besser gefördert	21	20	19				

Besondere Beachtung in dieser Tabelle verdienen die Lernbereiche Mathematik (Rechnen) und Sprache (Schreiben). Denn immerhin sind fünf Eltern unentschieden, ob ihre Kinder im Rechnen und Schreiben angemessen gefördert worden sind, und drei Eltern vertreten die Auffassung, eine angemessene Förderung habe im wünschenswerten Umfang nicht stattgefunden.

Nur in einem dieser Fälle äußerten die Eltern allerdings die Überzeugung, ihr Kind wäre an einer anderen Grundschule besser gefördert worden. Eine Einzelinterpretation dieser Aussagen wäre jedoch nur im Hinblick auf die individuelle Lernbiographie jedes einzelnen Kindes und damit im Rückgriff auf vertrauliche Daten möglich. Unabhängig von einer in diesem Rahmen nicht durchzuführenden Einzelinterpretation läßt sich jedoch feststellen, daß zwei andere der 28 Eltern dezidiert die Meinung vertreten, eine stärker fachunterrichtliche Ausrichtung im Rechnen und Schreiben hätte die Lernleistungen ihrer Kinder in diesen Bereichen besser fördern können. Es fällt auf, daß demgegenüber 27 von 28 Eltern der Meinung sind, daß ihre Kinder im Lernbereich "Lesen" angemessen gefördert wurden und daß hier nur in einem Fall eine unentschiedene Äußerung abgegeben wurde.

Bei der Interpretation dieser Daten wird wiederum zu berücksichtigen sein, daß es sich hierbei keineswegs um objektive Feststellungen, sondern um - allerdings ernst zu nehmende - Meinungsäußerungen handelt, die mit gebotener Vorsicht an den Resultaten der Lehrerbefragung überprüft werden müssen. Bei aller Anerkennung, die die Eltern des Gründungsjahrganges der pädagogischen Arbeit im Grundschulprojekt entgegenbringen, sind die feststellbaren Diskrepanzen in der Beurteilung der Förderung ihrer Kinder im Rechnen und Schreiben einerseits sowie in den anderen Fächern, im Arbeits- und Sozialverhalten und hinsichtlich der Erhaltung von Lernfreude andererseits eindeutig dahingehend zu erklären, daß zumindest einige Eltern eine stärker lehrgangsbezogene Vorbereitung ihrer Kinder auf die weiterführenden Schulen befürwortet hätten.

Zu einer Änderung der Konzeption des Grundschulprojekts Gievenbeck geben diese Äußerungen allerdings keinen Anlaß, weil Mischformen zwischen Offenen und Gelenkten Phasen ohnedies in allen Klassen angewandt werden und die Entscheidung

darüber, wie deren Anteile im Stunden- bzw. Wochenarbeitsplan gestaltet werden, ausschließlich in die Entscheidungskompetenz jedes einzelnen Lehrers bzw. jedes Klassenteams fällt. Die Anteile variieren ohnedies bei verschiedenen Lehrern und fallen zudem von Fach zu Fach und Woche zu Woche unterschiedlich aus.

Besondere Aufmerksamkeit wurde in der Elternbefragung den Hausaufgaben gewidmet. Die pädagogische Konzeption der Ganztagschule sieht vor, daß die Kinder ihre Arbeiten in der Schule erledigen und zu Hause weder Hausaufgaben machen, noch in irgendeiner Hinsicht besondere Übungen durchführen müssen. Dennoch haben Eltern gelegentlich oder regelmäßig mit ihren Kindern noch zu Hause gearbeitet. Hiernach befragt, äußerten sechs Eltern, sie hätten regelmäßig in den Ferien mit den Kindern geübt. Drei Eltern gaben an, sie hätten regelmäßig vom 2. Schuljahr an, und sechs Eltern, sie hätten regelmäßig vom 3. Schuljahr an bis zum Ende der Grundschulzeit mit ihren Kindern geübt. Zehn Eltern haben im 4. Schuljahr regelmäßig in den Lernbereichen Sprache und/oder Mathematik mit den Kindern zu Hause gearbeitet.

Aus dieser Statistik geht hervor, daß im dritten Schuljahr $1/5$, im vierten Schuljahr $1/3$ der Eltern mit ihren Kindern zu Hause geübt haben. In jedem Fall war die Klassenlehrerin darüber informiert. In zwei Fällen übten allerdings Eltern mit ihrem Kind entgegen den Ratschlägen der Klassenlehrerin, wobei das eine Kind permanent durch Anforderungen, vor die es zu Hause gestellt wurde, überfordert und infolgedessen entmutigt wurde. Das andere Kind wurde fast täglich auf seinen Leistungsstand "getestet", ohne daß von solchen Lernkontrollen entwicklungsfördernde Wirkungen ausgingen.

Zieht man zu dieser Statistik noch die Zeiten hinzu, die die Kinder nach Auskunft der Eltern heute aufbringen, um die Hausaufgaben für die Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I

zu machen, so zeigt sich, daß in den Extremen die Lernleistungen der Kinder um so geringer sind, je länger sie mit ihren Eltern üben, bzw. an den Hausaufgaben arbeiten. Dies könnte Anlaß für eine Empfehlung geben, künftig in der GTS spätestens mit Beginn des 4. Schuljahres sinnvolle Hausaufgaben in beschränktem Umfang einzuführen, und zwar weniger, um die Kinder auf Hausaufgaben vorzubereiten, sondern eher, weil Eltern womöglich erst lernen müssen, die Hausaufgaben ihrer Kinder so zu überprüfen und zu unterstützen, daß die in der Schule angebaute Selbständigkeit der Kinder im Lösen von Aufgaben darunter nicht leidet.

26 Kinder des Gründungsjahrganges besuchen z.Z. eine 5. Klasse in den Schulen der Sekundarstufe I. 25 Kinder wurden durch die Elternbefragung erfaßt. Von diesen 25 Kindern bereitete nach Meinung der Eltern der Übergang zu den weiterführenden Schulen 17 Kindern überhaupt keine Probleme, 5 Kindern kurzfristige Probleme und 3 Kindern längerfristige Probleme. Interessant ist in diesem Zusammenhang, welche weiterführende Schule die Kinder ohne, mit kurzfristigen und mit längerfristigen Problemen besuchen:

Gymnasium Realschule Hauptschule Gesamtschule

überhaupt keine Probleme	10	3	2	2
kurzfristige Probleme	1	2	1	1
langfristige Probleme	0	1	2	0

An dieser Statistik fällt auf, daß von den 14 Gymnasiasten bzw. Gesamtschülern 12 überhaupt keine Probleme beim Übergang zur weiterführenden Schule und 2 nur kurzfristige Probleme hatten, während für nahezu die Hälfte der Hauptschüler der Übergang in diese Schulform mit längerfristigen Problemen verbunden ist. Eine Analyse dieses Sachverhalts soll erst im Zusammenhang mit der Auswertung des Lehrerinterviews vorgenommen werden.

Auf die Frage, ob die Grundschule (GTS) und die jeweils aufnehmenden Schulen alles, einiges oder nicht genug getan hätten, um den Übergang der Kinder zu den weiterführenden Schulen vorzubereiten bzw. sorgfältig zu planen, antworteten die Eltern wie folgt:

	Grundschule	weiterführende Schulen
alles getan	18	9
einiges getan	3	10
nicht genug getan	4	4

Ordnet man diese Meinungsäußerungen wieder nach Schultypen der Sekundarstufe I, so ergibt sich folgendes Bild:

Gymnasium Realschule Hauptschule Gesamtschule

alles getan	3	4	0	2
einiges getan	8	0	1	1
nicht genug getan	0	2 [*]	2	0

Bedenkt man, daß in dieser Auflistung zwei Eltern von Hauptschülern fehlen, die sich hierzu nicht äußern wollten, so ist auch hier festzustellen, daß die Hauptschule gegenüber dem Gymnasium, der Realschule und der Gesamtschule in der Einschätzung der Eltern am schlechtesten abschneidet. Die Hälfte der Eltern (oder noch mehr) sind der Meinung, daß die Hauptschule nicht genug getan habe, um den Wechsel zwischen den Schulstufen zu erleichtern. Eine Auswertung dieses Meinungsbildes kann ebenfalls erst im Zusammenhang mit der Auswertung der Lehrerbefragung erfolgen.

Danach befragt, ob sich die Kinder, die die GTS besucht haben, von den anderen Kindern in ihrer neuen Klasse an den weiterführenden Schulen unterscheiden, antworteten:

nein, eigentlich nicht: 8 Eltern,
 weiß nicht: 8 Eltern,
 ja, sie unterscheiden sich: 9 Eltern.

* Beide Nennungen betreffen Realschulen außerhalb Münster, die nicht an dem Projekt "Übergang zu den weiterführenden Schulen" (vgl. Abschnitt III.3) teilgenommen hatten.

U n t e r s c h i e d e z w i s c h e n d e n G T S -
K i n d e r n u n d a n d e r e n K i n d e r n w u r d e n
insbesondere in folgendem gesehen:

- In der GTS hätten Unterschiede zwischen Jungen- und Mädchenrolle keine so große Bedeutung gehabt; in der neuen Schule spielten nun Mode- und Kleiderfragen unter den Mädchen eine große Rolle.
- Die GTS-Kinder hätten besser gelernt, einander zu helfen und Vertrauen zum Lehrer zu entwickeln.
- Die GTS-Kinder verfügten über ein freieres Benehmen, eine größere soziale Übersicht, über freiere Umgangsformen sowie über fundierte Kenntnisse in den Arbeitstechniken.
- GTS-Kinder zeigten ein besseres Sozialverhalten und eine gesteigerte Kontaktfähigkeit.
- Sie seien selbstbewußter, offener, trauten sich mehr zu und hätten eher den Mut, zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.
- Sie litten stärker unter einem langweiligen Unterricht, gingen ansonsten aber unbefangener und offener auf neue Situationen ein.

Auch bei diesen Meinungsäußerungen ist darauf zu achten, daß sie nicht auf einer objektiven Ermittlung von Verhaltensunterschieden der GTS-Kinder gegenüber anderen Kindern basieren, sondern spontan von den Eltern geäußert wurden. Eine kommentierende Interpretation der hier zusammengestellten Meinungen soll darum auch erst im Zusammenhang mit der Lehrerbefragung erfolgen. Festzustellen bleibt lediglich, daß alle Eltern, die die Auffassung vertraten, es gäbe partiell Verhaltensunterschiede zwischen den GTS-Kindern und anderen Kindern, diesen Sachverhalt positiv bewerteten.

2.2 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Das Anliegen der Lehrerbefragung war ein doppeltes. Zum einen erhofften wir uns von ihr eine Gegenkontrolle zu den Aussagen, die die Eltern rückblickend über die Förderung ihrer Kinder im Grundschulprojekt generell sowie speziell, bezogen auf einzelne Lernbereiche, geäußert hatten. Zum anderen erwarteten wir von den Aussagen der Lehrer der weiterführenden Schulen in mehrfacher Hinsicht eine objektivierende Kontrolle unserer eigenen Erfahrungen und Beobachtungen sowie eine erste Bewährungskontrolle der pädagogischen Praxis im Grundschulprojekt durch eine Außeninstanz.

Die Lehrer der weiterführenden Schulen wurden nicht zu einzelnen Kindern befragt. Ganz abgesehen davon, daß sich der Forschungsauftrag der Wissenschaftlichen Begleitung auf die Grundschulzeit der Kinder beschränkte und die Lehrer der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I uns auch keine Auskunft über die Leistungen und das Verhalten einzelner Kinder hätten geben dürfen, waren wir an Aussagen über einzelne Kinder auch deshalb weniger interessiert, weil wir jedes Kind aufgrund des zurückliegenden Beobachtungszeitraums von vier Jahren in seiner Lernbiographie ohnedies besser kannten als die Lehrer der weiterführenden Schulen. Vielmehr fragten wir die Lehrer der weiterführenden Schulen, ob sich die Kinder aus dem Ganztagschulzweig der Wartburg-Grundschule in ihren Kenntnissen, Interessen, Leistungen und Verhaltensweisen von den Kindern aus anderen Grundschulen unterscheiden oder nicht und worin ggf. solche Unterschiede liegen.

Da wir an allgemeinen Aussagen interessiert waren und individuelle Aussagen aus den o.g. Gründen ohnedies nicht zu legitimieren gewesen wären, konzentrierten wir uns bei der Lehrerbefragung auf jene drei Schulen (ein Gymnasium, eine Realschule und eine Hauptschule), die an dem Projekt "Über-

gang zu weiterführenden Schulen" mitgewirkt hatten und an welchen je eine Gruppe von Kindern aus dem Grundschulprojekt angemeldet worden war. Schulen innerhalb und außerhalb von Münster, die nur von einem einzelnen Kind aus dem Grundschulprojekt besucht werden, haben wir aus der Lehrerbefragung ausgeklammert. Damit bezieht sich diese Befragung auf insgesamt 19 der 26 Kinder der 1. Klasse des Grundschulprojekts, die an weiterführende Schulen übergewechselt sind, und zwar auf 10 (von 11) Gymnasiasten, 4 (von 6) Realschüler, 5 (von 6) Hauptschüler sowie 0 (von 3) Gesamtschüler. An den drei o.g. Schulen beteiligten sich auf unsere Bitte hin jeweils der Klassenlehrer, der Deutschlehrer, der Mathematiklehrer und der Fremdsprachenlehrer. Die Lehrer jeder der drei Schulformen der Sekundarstufe I wurden getrennt nach Schulform, aber für die jeweilige Schulform gemeinsam interviewt. Konnte im Einzelfall ein Fachlehrer an der Befragung nicht teilnehmen, so hatte der Klassenlehrer die von uns erbetenen Informationen zuvor bei diesem eingeholt.

Im folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Lehrerbefragung getrennt nach den o.g. Schulformen der Sekundarstufe I wiedergegeben.

2.2.1 Gymnasium

An der Lehrerbefragung des Gymnasiums nahmen sechs Lehrer teil, drei aus dem Englischzug und drei aus dem Französischzug, den je eine Gruppe von Kindern aus der GTS besuchen. Danach befragt, ob der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule den Kindern aus dem Grundschulprojekt spezifische Probleme (sich in die neue Umgebung einzugewöhnen; Kontakte zu neuen Mitschülern zu finden; sich an die neuen Unterrichtsformen anzupassen; im geschlossenen Klassenverband mitzuarbeiten; während des Unterrichts an den Plätzen zu bleiben u.a.m) bereitet habe, antworteten alle Lehrer

übereinstimmend, es seien beim Übergang zum Gymnasium keinerlei besondere Probleme aufgetreten.

Danach befragt, ob sich die Kinder aus dem Grundschulprojekt eindeutig durch bestimmte Merkmale von den Kindern aus anderen Grundschulen, z.B. im Arbeitsverhalten, im Sozialverhalten und in den unterrichtlichen Leistungen unterschieden, wurde wie folgt geantwortet:

Was das **A r b e i t s v e r h a l t e n** betreffe, nähmen die Kinder aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, aber auch deren Eltern, offensichtlich die Hausaufgaben sehr ernst, was sich u.a. auch daran zeige, daß die Leistungen der Kinder in den Hausaufgaben über den Leistungen in den Klassenarbeiten lägen. Dies hänge womöglich damit zusammen, daß die Eltern der Schüler aus dem Grundschulprojekt nach dem Übergang zu weiterführenden Schulen erstmals Erfahrungen mit den Hausaufgaben ihrer Kinder machten. Ferner zeichne sich das Arbeitsverhalten der Kinder aus dem Grundschulprojekt dadurch aus, daß diese sich in besonderer Weise an die vereinbarten Regeln hielten. Zwar hätten sie anfänglich auch bei Klassenarbeiten spontan Kontakte zu Mitschülern gesucht, dies aber gegenüber dem Lehrer in keiner Weise verborgen; sie arbeiteten nun aber auch bei Klassenarbeiten selbständig und ohne Kontaktaufnahme mit dem Mitschüler.

In ihrem **S o z i a l v e r h a l t e n** fallen die Kinder aus dem Grundschulprojekt nach Auffassung der Lehrer des Gymnasiums dadurch auf, daß sie einen persönlichen Kontakt zum Lehrer suchen und sich auch mit persönlichen Äußerungen am Unterricht beteiligen. Ferner seien diese Kinder bereitwilliger, zu warten, bis sie im Unterricht drangenommen werden; auch ließen sie andere ruhig aussprechen, nähmen besondere Rücksicht auf ihre Mitschüler und knüpften in ihren eigenen Antworten nicht nur an die jeweilige Lehrerfrage, sondern auch an Äußerungen anderer Kinder ausdrücklich an.

Was die durchschnittlichen L e r n l e i s t u n g e n der Kinder aus dem Grundschulprojekt betrifft, so liegen diese in keinem Fach unter den durchschnittlichen Lernleistungen der Kinder aus anderen Grundschulen. In einem der beiden Zweige des Gymnasiums zeigen die Kinder des Grundschulprojekts im mündlichen Sprachgebrauch deutlich bessere Leistungen als die Kinder anderer Grundschulen. Im Fach Mathematik liegen die Leistungen der Kinder aus dem Grundschulprojekt geringfügig über dem Klassendurchschnitt. Die Leistungen in der Fremdsprache liegen in beiden Zügen ebenfalls über dem Klassendurchschnitt.

2.2.2 Realschule

Nach Auskunft der Deutsch-, Mathematik- und Englischlehrerinnen der Realschule hatten die Schüler aus dem Grundschulprojekt k e i n e s p e z i f i s c h e n Ü b e r g a n g s p r o b l e m e. Sie nahmen, was ihr A r b e i t s v e r h a l t e n betrifft, gleichermaßen ernst und konzentriert an freien wie an gelenkten Arbeiten teil und unterschieden sich von Schülern anderer Grundschulen dadurch, daß sie auf freie Arbeit, Gruppen- und Partnerunterricht besser vorbereitet sind. Insbesondere fielen Kinder aus der Ganztagsschule durch ihre unbefangene Kindlichkeit auf, zankten sich weniger als andere Kinder und verhielten sich insgesamt ruhiger und geduldiger als der Rest der Klasse. Auch tendierten sie weniger dazu, sich in den Mittelpunkt zu drängen, und interessierten sich bei der Arbeit im Unterricht mehr für den Inhalt als für eine öffentliche Anerkennung ihrer Leistung.

Ihr S o z i a l v e r h a l t e n zeichnete sich dadurch aus, daß sie besser auf die Äußerungen ihrer Mitschüler hören und insofern auch besser mit diesen zusammenarbeiten.

Die L e i s t u n g e n in den Lernbereichen Deutsch, Mathematik und Englisch, die die Kinder des Grundschulprojekts in den ersten Klassenarbeiten und Hausaufgaben erbrachten, lagen an dieser Schule im Klassendurchschnitt unter den Leistungen der übrigen Kinder. Da sich die Leistungen der Kinder aus dem Grundschulprojekt aber stark unterschieden, sei ein aussagekräftiger Vergleich dieser Kindergruppe mit dem Klassendurchschnitt eigentlich nicht möglich. Es gäbe Kinder aus dem Grundschulprojekt mit durchweg guten Leistungen; diejenigen Kinder aus dem Grundschulprojekt, die in den ersten Klassenarbeiten schlechtere Leistungen erbracht hätten, bildeten jedoch in keinem Fach das "Schlußlicht" der Klasse. Die Kolleginnen der Realschule vertraten im übrigen die Auffassung, daß für das schlechte Abschneiden einzelner Kinder aus dem Grundschulprojekt nicht die Grundschule verantwortlich gemacht werden könne, weil es offenkundig Gründe in der außerschulischen Lebenswelt dieser Kinder gäbe, die besseren Leistungen entgegenstünden. Sie waren zuversichtlich, daß sie diese Kinder angesichts der niedrigen Klassenfrequenzen in der Realschule in ihrer Schullaufbahn noch weiter fördern könnten.

2.2.3 Hauptschule

Die Erfahrungen, die die Lehrer der Hauptschule mit Schülern aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck bisher gemacht haben, stimmen mit den Erfahrungen der beiden anderen Schulformen der Sekundarstufe I, was das Arbeits- und Sozialverhalten betrifft, überein und tendieren hinsichtlich der Leistung der Schüler in den Lernbereichen insofern auf einen Mittelwert, als diese nach Aussagen der Lehrer der Hauptschule statistisch dem Klassendurchschnitt entsprechen. In ihrem S o z i a l v e r h a l t e n zeichneten sich die Kinder aus dem Grundschulprojekt dadurch aus, daß sie mit Lehrern und Mitschülern kooperativ zusammenarbeiteten, weniger

"petzten" und sich nicht über ihre Tischnachbarn beschwerten. Andererseits neigten sie dazu, jedwede Lehrerzuwendung, auch kritisch gemeinte, als positive Zuwendung - vor allem was die Beurteilung ihrer Leistungen betreffe - zu interpretieren.

In den durchschnittlichen L e i s t u n g e n unterschieden sich die Kinder aus dem Grundschulprojekt nicht von den durchschnittlichen Leistungen anderer Kinder; allerdings seien einige, ebenso wie andere Mitschüler, auf die Nachmittags-Lernhilfe angewiesen, insbesondere was die Bearbeitung der Hausaufgaben betreffe. Generell lasse sich feststellen, daß die lernschwächeren und sozial benachteiligten Kinder prinzipiell dazu tendieren, die Hausaufgaben nicht vollständig zu machen. Die Kollegen der Hauptschule äußerten schließlich die Vermutung, daß es dem Grundschulprojekt Gievenbeck für einige Kinder, die von anderen Grundschulen sicher an eine Sonderschule überwiesen worden wären, gelungen sei, ein Scheitern in der Grundschule abzuwenden und möglicherweise einen erfolgreichen Besuch der Hauptschule vorzubereiten.

2.3 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse von Eltern- und Lehrerbefragung

Bei der Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse der beiden Befragungen wurde mehrfach darauf hingewiesen, daß es sich dabei um Resultate einer Meinungsbefragung, nicht aber um objektive Aussagen über die Leistungen des Grundschulprojekts Gievenbeck, seiner Pädagogen und Schüler handelt. Diese wiederholte Einschränkung zielte darauf, Ergebnissen einer Meinungsbefragung nicht vorschnell den Rang wissenschaftlicher Aussagen zuzuerkennen. An diesem Vorbehalt hält auch die zusammenfassende Interpretation der Befunde beider Befragungen fest. Sie erkennt darüberhinaus jedoch zugleich an, daß im Forschungsfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften objektive Aussagen einerseits grundsätzlich nur in sehr engem Rahmen und andererseits nicht jenseits der Erfahrungen und Meinungen der im jeweiligen Forschungsfeld Handelnden möglich sind. In diesem Sinne lassen sich nun Bezüge zwischen den Meinungen der Eltern und den ersten Erfahrungen der Lehrer der weiterführenden Schulen herstellen, durch welche - im Falle der Übereinstimmung - die Aussagen der Eltern und Lehrer (der weiterführenden Schulen) eine gewisse Objektivität erhalten oder - im Falle der Nichtübereinstimmung - einer objektivierenden Korrektur zugeführt werden können.

Die Merkmale, mit denen die Eltern eine Besonderheit des Grundschulprojekts Gievenbeck zu bezeichnen versuchten, durch welche sich dessen pädagogische Praxis ihrer Meinung nach von derjenigen anderer Grundschulen unterscheidet, beziehen sich insbesondere auf die **F ö r d e r u n g** des **A r b e i t s v e r h a l t e n s** und des **S o z i a l v e r h a l t e n s** der Kinder. Diese Auffassung der Eltern des ersten Schülerjahrgangs des Grundschulprojekts wird durch die Aussagen der Lehrer aller weiterführenden Schulen bestätigt, denen zufolge sich die Schüler der

GTS durch besondere Kompetenzen in der Einhaltung eingeführter Regeln und Rituale, in der freien Arbeit und der Zusammenarbeit mit Mitschülern auszeichnen.

An diesem Ergebnis verdient besondere Beachtung, daß es einheitlich durch Aussagen von Lehrern aller weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I abgestützt wird und somit belegt, daß es den Kindern aus der GTS offenbar gelungen ist, sich in Lernleistungen des Arbeits- und Sozialverhaltens, die sie in der Grundschule erbracht haben, auch nach dem Übergang zu den weiterführenden Schulen zu bewähren. Dies ist nicht zuletzt deshalb von besonderer Bedeutung, weil der Transfer dieser Kompetenzen, die in der Grundschulzeit erworben wurden, für die Kinder der Ganztagsschule mit einer spezifischen Übergangsproblematik verbunden war. Denn sie mußten ihre besonderen Fähigkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten in einer Situation unter Beweis stellen, die sich gegenüber derjenigen der Mitschüler aus anderen Grundschulen dadurch unterschied, daß sie als Schüler der GTS vermehrt an selbständige und sowohl kooperative als auch fächerübergreifende Arbeitsformen gewöhnt waren und nun weitaus stärker mit den Anforderungen eines weitaus weniger differenzierenden Fachunterrichts konfrontiert wurden.

In diesem Ergebnis erblickten die im Grundschulprojekt zusammenarbeitenden Pädagogen und Wissenschaftler eine Bestätigung der schon in der Konzeption des Grundschulprojekts vertretenen Position, daß es sowohl in bildungspolitischer als auch in pädagogischer Hinsicht vernünftig ist, Reformen nicht nur in sog. "Alternativschulen", sondern auch und gerade - wie beim Ganztagszug der Wartburgschule - innerhalb der Regelschule durchzuführen und anzustreben, weil allein durch die Anbindung solcher Reformen an die Regelschule die Möglichkeit einer Bewährungskontrolle im bestehenden Schulsystem gegeben ist.

Auch hinsichtlich der Leistungen der Kinder aus dem Grundschulprojekt in den verschiedenen Lernbereichen zeichnet sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Meinungen der Eltern und der Lehrer der weiterführenden Schulen ab. Denn die Eltern betonen zwar die besonderen Fähigkeiten ihrer Kinder, was das Arbeits- und Sozialverhalten sowie deren Kompetenz zu fächerübergreifenden Fragestellungen betrifft; sie vertraten aber gleichwohl die Auffassung, daß die Kenntnisse ihrer Kinder insbesondere in Mathematik und Rechtschreibung zwar angemessen, nicht aber in einer gegenüber anderen Grundschulen signifikant höheren Weise gefördert worden seien. So vertraten nur ein bis drei Eltern die Meinung, andere Grundschulen hätten ihre Kinder besser, dagegen neunzehn bis einundzwanzig Eltern die Meinung, andere Grundschulen hätten ihre Kinder in diesen Lernbereichen nicht besser gefördert.

Auch nach dem Urteil der Lehrer der weiterführenden Schulen, das auf der Grundlage der Hausaufgaben und der Zensuren in den ersten Klassenarbeiten erhoben wurde, entsprechen die Leistungen der Kinder aus dem Grundschulprojekt im statistischen Durchschnitt denjenigen der Mitschüler. Die Abweichungen zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I sind darauf zurückzuführen, daß sowohl die leistungsstärksten Schüler, die im Gymnasium zu den Klassenbesten zählen, als auch die leistungsschwächsten Schüler, die nun die Hauptschule anstelle einer Sonderschule besuchen, innerhalb des Grundschulprojekts in besonderer Weise gefördert worden sind. Darauf jedenfalls weist hin, daß die Lernleistungen der Schüler aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, die ein Gymnasium besuchen, über dem Klassendurchschnitt liegen, während die Lernleistungen derjenigen Schüler, die eine Hauptschule besuchen, dem Klassendurchschnitt entsprechen.

Vergleiche hinsichtlich der Kompetenz von Schülern des Grundschulprojekts im fächerübergreifenden Unterricht konnten im Rahmen der Befragung der Lehrer der weiterführenden Schulen leider deshalb nicht überprüft werden, weil es an diesen Schulen fächerübergreifenden Unterricht - jedenfalls in der Sekundarstufe I - kaum gibt.

3. Sonstige Ergebnisse

3.1 Zur schulischen Förderung einzelner Kinder im Grundschulprojekt Gievenbeck

Statistische Durchschnittswerte und Vergleiche zwischen solchen Werten enthalten niemals Aussagen über Einzelschicksale, sondern werden aus der Abstraktion von solchen Einzelschicksalen gewonnen. Darum soll im folgenden gesondert geprüft werden, inwieweit die pädagogische Praxis im Grundschulprojekt und dessen Konzeption jedem Kind zu einer optimalen Förderung seiner Lernentwicklung verhelfen kann und ob sich vielleicht bestimmte Gruppen von Schülern ausmachen lassen, die durch diese Schule in besonderer Weise gefördert werden bzw. für die diese Schule keine optimale Lösung darstellt.

Bei der Klärung dieser Fragen stellt sich erneut das Problem, daß Entwicklungsprozesse in der Pädagogik - im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Forschung - niemals wiederholbar und daher auch nicht in einem wiederholten Durchlauf korrigierbar sind. Ob eine andere Schule, eine andere Klasse, andere Lehrer oder andere Unterrichtsmethoden für ein bestimmtes Kind besser geeignet wären, kann in der Regel im nachhinein nicht mehr überprüft und daher auch nicht eindeutig entschieden werden. Damit hängt es zusammen, daß auch Vergleiche unterschiedlicher pädagogischer Systeme forschungsmethodologisch kaum abzusichern und folglich in ihren Ergebnissen äußerst fragwürdig sind. Sie vergleichen allzu leicht Ungleiches.

Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung des Grundschulprojekts Gievenbeck war es daher nicht, etwa die Überlegenheit der Ganztagschule gegenüber anderen Schulen nachzuweisen, sondern die Entwicklung und Verwirklichung der pädagogischen Konzeption dieses Modellvorhabens zu unterstützen, zu analy-

sieren und auszuwerten. Unter diesen Prämissen stellt sich die Frage nach dem Erfolg des Modellvorhabens - und nach der Rechtfertigung des Mehraufwands, den die Ganztagsschule gegenüber der traditionellen Vormittagsschule zweifellos erfordert - nicht in der Form eines schlichten Leistungsvergleichs. Aus pädagogischer Sicht lautet diese Frage vielmehr differenzierter:

- Welche und wieviel Kinder waren auf die besonderen, in diesem und den vorherigen Sachberichten geschilderten Fördermöglichkeiten der Ganztagsschule dringend angewiesen und haben davon profitiert?
- Welche und wieviele Kinder waren auf besondere Fördermöglichkeiten in der Schule angewiesen und haben nicht in dem Maße von dem Angebot der Ganztagsschule profitiert, wie es die Mitarbeiter gehofft hätten?*
- Gibt es Kinder, für die die im Grundschulprojekt Gievenbeck angebotenen Lern- und Unterrichtsformen nicht optimal sind?

Nach sorgfältiger, selbstkritischer Prüfung der von der Schule realisierten pädagogischen Bemühungen und nach ausführlicher Diskussion der Lernbiographie jedes einzelnen Kindes sind die Mitarbeiter des Grundschulprojekts Gievenbeck zu der Überzeugung gekommen, daß von den 98 in dieser Untersuchung erfaßten Kindern 25 dringend auf die besonderen Fördermöglichkeiten der Ganztagsschule Gievenbeck angewiesen waren und davon profitiert haben.

* Die Hoffnungen der Eltern können in diesem Zusammenhang wohl die Erwartungen der Mitarbeiter beeinflussen und korrigieren, nicht aber zum alleinigen Erfolgskriterium herangezogen werden, da die Eltern die Möglichkeiten der Schule häufig überschätzen und im Einzelfall auch eigene Versäumnisse in der vor- und außerschulischen Erziehung ihrer Kinder verdrängen.

Hierbei handelt es sich nur um jene Kinder, von denen die Mitarbeiter (die zum großen Teil selber lange an Halbtagschulen unterrichtet haben oder noch heute auch im Vormittagszweig der Wartburgschule tätig sind) glauben, daß sie ohne die besonderen materiellen, personellen und pädagogischen Möglichkeiten des Ganztagszuges der Wartburgschule größte Schwierigkeiten gehabt hätten und daß die Chancen, ein frühzeitiges Scheitern in der Grundschule abzuwenden, für diese Kinder im Ganztagszug der Wartburgschule erheblich größer waren als an der normalen Vormittagsschule.

Es sei an dieser Stelle betont, daß diese Zahl nicht identisch ist mit dem Anteil der Kinder, die aus irgendeinem sozialen, familialen oder beruflichen Grund auf eine ganztägige Betreuung außerhalb der Familie angewiesen sind*. Es handelt sich hier eher um solche Kinder, für die die besonderen Aufwendungen für ganztägige Betreuung in der Schule zur Abwehr eines frühzeitigen Scheiterns in der Grundschule oder zur Korrektur massiver Verhaltensprobleme in besonderem Maße notwendig und gerechtfertigt erscheinen.

Daneben hat aber zusätzlich zu diesen 25 Kindern eine beträchtliche Zahl auch in besonderer Weise von dem hier dargestellten Bildungsangebot profitiert, auch wenn diese eher aus sozialen denn aus pädagogischen Gründen auf dieses Angebot angewiesen sind bzw. waren. Damit sind jene Kinder gemeint, die schon in ihrer vor- und außerschulischen Umwelt viele Anregungen erhalten und gelernt hatten, sich selbst neue Anregungen zu holen, so daß sie in dem stark individu-

* Dieser Anteil wurde im Abschnitt II.1 bereits mit 70 % ausgewiesen.

alisierten und differenzierenden Unterricht sowie von dem erheblich erweiterten Angebot an Lerngegenständen im Ganztagszug viel mehr für sich "mitnehmen" konnten als an jeder normalen Vormittagsschule und auch Dinge gelernt haben, die dort überhaupt nicht zum Curriculum gehören.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die pädagogische Konzeption des Grundschulprojekts Gievenbeck dort, wo sie erfolgreich realisiert wird, den Versuch darstellt, die Förderung besonders begabter Kinder mit einer gezielten Förderung benachteiligter Kinder zu vereinen und damit soziale Koeduktion in der Grundschule zu realisieren.

Gleichwohl sind die Mitarbeiter nicht in jeder Hinsicht mit dem Ergebnis ihrer Bemühungen zufrieden und haben auch jene Fälle zusammengestellt, in denen die Kinder nicht in dem erhofften Maße von dem pädagogischen Angebot des Ganztagszuges profitiert haben. Diese Gruppe umfaßt insgesamt 9 der 98 Schüler der ersten vier Einschulungsjahrgänge.

Alle neun Kinder weisen schwerste Defizite und Benachteiligungen aus der vor- und außerschulischen Lebenswelt auf. Eines dieser neun Kinder litt in der Familie an einer Geschwisterrivalität, die in gehäuften Selbstbehauptungsproblemen in der Klassengemeinschaft ihre Fortsetzung fand. Die Ganztagschule war nach Ansicht der Eltern für dieses Kind überaus wichtig, weil sie ihm die Zeit ließ, die es brauchte, um einen Platz in der Schülergemeinschaft zu finden. Nach Meinung der Mitarbeiter hätte es an einer herkömmlichen Grundschule, die den Kindern weniger Zeit lassen kann, sich die Lerngegenstände anzueignen, mit hoher Wahrscheinlichkeit schnell versagt. Es besucht inzwischen die Hauptschule und hat gute Chancen, diese Schulform erfolgreich zu absolvieren. Gleichwohl hatten Eltern und Mitarbeiter gehofft, dieses Kind stärker und weiter fördern zu können.

Sechs der neun Kinder haben schon in früher Kindheit durch Tod oder Scheidung den Verlust eines Elternteils erleben müssen. Zwei von ihnen müssen mit dem Schicksal fertig werden, von der Mutter, bei der sie leben, abgelehnt zu werden. Bei dreien vermuten die Mitarbeiter eine manifeste organische Lernbehinderung. Drei der neun Kinder hatten schließlich vor der Einschulung im Grundschulprojekt Gievenbeck bereits schulische Erfahrungen gesammelt, die den hier praktizierten Erziehungsformen vollständig widersprachen, und lernten in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht in ausreichendem Maße, die Freiräume, die den Kindern beispielsweise in den Phasen mit freier Arbeit und freiem Spiel gewährt werden, in eigener Entscheidung sinnvoll auszufüllen.

Im übrigen sind sieben der neun genannten Kinder in ihrer Familie ständig einem extrem schwankenden Erziehverhalten ausgeliefert, was dazu führte, daß sie in der Familie keine stabilen Verhaltensorientierungen erwerben konnten. In der Ganzttagsschule wurden sie nun mit besonderen Anforderungen an selbstdiszipliniertes Arbeitsverhalten und kooperatives Sozialverhalten konfrontiert, denen sie nur mit größten Anstrengungen und nur bis zu einem gewissen Grade gerecht werden konnten. Hieraus ergab sich für die pädagogische Praxis im Grundschulprojekt das Dilemma, diese Kinder nicht immer gleichzeitig in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten einerseits und ihren kognitiven Leistungen andererseits fördern zu können.

Aus dieser Situation gab es jedoch insofern keinen Ausweg, als gerade diese Kinder - aus Gründen der Berufstätigkeit ihrer Eltern und deren Schwierigkeiten mit der Erziehung ihrer Kinder - dringend auf eine ganztägige Betreuung und zusätzliche pädagogische Maßnahmen angewiesen waren, die eine Halbtagschule in der Regel nicht bieten kann. Darüber hinaus kann eine beträchtliche Zeit vergehen, bis die Ursache ihrer Lern- und Verhaltensprobleme erkannt ist (in einem

Fall waren es trotz intensiver Zusammenarbeit mit den Eltern dreieinhalb Jahre!), wenn die Eltern im Einzelfall die Probleme, die sie zuhause mit ihren Kindern haben, verschweigen oder auch verdrängen, um sich nicht selbst Vorwürfe machen zu müssen, bei der Erziehung ihrer Kinder möglicherweise versagt zu haben. Damit schwinden auch die Möglichkeiten, rechtzeitig Korrekturen der Schullaufbahn einzuleiten und evtl. eine andere Schule für diese Kinder zu suchen, die auf ihre spezielle Situation besser zugeschnitten wäre, sei es eine Sonderschule, sei es eine eher traditionell geführte Halbtagschule, sei es eine Privatschule oder ein Internat.

Sodann gab es in den vier Praxisjahren, die in diesem Bericht erfaßt werden, drei Kinder, bei denen Eltern und Mitarbeiter im Laufe der Grundschulzeit zu der Überzeugung kamen, daß die Ganztagschule eindeutig die falsche Schule für sie sei. Eines von ihnen wurde in Übereinstimmung mit dem Urteil des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt an die Sonderschule für Erziehungshilfe überwiesen.

Von den beiden anderen Kindern wurde ein Kind nach wenigen Monaten im ersten Schuljahr, das andere im Laufe des dritten Schuljahres an den Halbtagszug der Wartburgschule überwiesen, wo sie sich problemlos einlebten. Diese beiden Kinder hatten stark unter einer besonderen Geschwisterkonstellation gelitten und waren beide so sehr auf ihre Familie fixiert, daß sie die Abwesenheit von der Mutter beim Mittagessen nicht verkrafteten. Die weitere Entwicklung beider Kinder gibt zu der Hoffnung Anlaß, daß sie die Grundschule im Halbtagszug ohne besondere Verzögerung erfolgreich absolvieren.

Den genannten drei Fällen, in denen Kinder die GTS verließen, stehen im übrigen mindestens drei Fälle gegenüber, in denen Kinder erst im Laufe ihrer Grundschulzeit an die Ganztagschule kamen, weil sie - nach dem Urteil ihrer Eltern - "an keiner anderen Schule mehr beschulbar" waren. Ohne ir-

gendeine Aussage über die Berechtigung dieses Elternurteils treffen zu können und zu wollen, ist doch festzuhalten, daß diese Kinder nach kurzer Zeit im Grundschulprojekt Gievenbeck ihre Lernfreude wiedergefunden haben und teilweise inzwischen schon erfolgreich Regelschulen der Sekundarstufen besuchen.

Schließlich ist festzustellen, daß sieben der 98 Kinder der ersten vier Schülerjahrgänge im Grundschulprojekt eine Klasse wiederholt haben und eines eine Klasse übersprungen hat.

Was die Klassenwiederholer anbetrifft, sehen die Mitarbeiter in der Tatsache, daß auch im Ganztagszug der Wartburgschule einige Kinder eine fünfjährige Grundschulzeit benötigen, kein Versagen ihrer pädagogischen Bemühungen. In jedem Fall wurde die Entscheidung wochenlang im Team und mit den Eltern diskutiert und immer wieder geprüft, welche anderen Fördermaßnahmen vorher noch versucht werden könnten. In jedem Fall geschah die Rückversetzung mit Zustimmung der Eltern und in Absprache mit dem aufnehmenden Team. Teilweise wurden auch die Kinder in den Entscheidungsprozeß einbezogen.

Wenn auf die Maßnahme des sogenannten "freiwilligen Rücktritts" nicht verzichtet werden konnte, so hat dies zwei Gründe: Zum einen besteht kein Zweifel, daß die Ganztagschule neben normal entwickelten und normal geförderten Kindern aus pädagogisch besonders interessierten Elternhäusern auch gehäuft solche Kinder aufgenommen hat, die schon in der frühen Kindheit gravierende Lebensprobleme erfahren hatten und diese in die Grundschule mitbrachten. Mehrere von ihnen waren schon zum Zeitpunkt der Einschulung eindeutig sonder- schulgefährdet, gaben jedoch zu der Hoffnung Anlaß, daß sie angesichts der besonderen Fördermöglichkeiten in der Ganztagschule die Grundschule erfolgreich durchlaufen könnten, wenn man ihnen nur genügend Zeit ließe.

Zum anderen entfiel im Grundschulprojekt auch jenes Phänomen, das in jeder "normalen" Halbtagsklasse beobachtet werden kann: daß nämlich besonders ehrgeizige Eltern ohne Rücksicht auf die emotionalen Folgen solchen Handelns ihr versetzungsgefährdetes Kind unter hohem Druck und mit diversen Nachhilfestunden immer wieder so weit bringen, daß es gerade noch versetzt werden kann. Wann immer sich Eltern im Grundschulprojekt anschickten, mit ihrem Kind einen solchen Weg einzuschlagen, haben die Mitarbeiter ihnen ebenso dringend wie erfolgreich davon abgeraten, weil sie die langfristigen Schäden, die dadurch entstehen, daß ein Kind ständig unter höchstem Druck seitens der eigenen Eltern steht, für gravierender erachteten als das zweifellos auch im Grundschulprojekt zunächst meist schmerzhafteste Erlebnis, die gewohnte Lerngemeinschaft zu verlassen und einen neuen Anfang nehmen zu müssen. Für manche Kinder lag in diesem neuen Anfang sicher ebenso eine Chance wie für dasjenige Kind, das eine Klasse übersprungen hat und die Lernziele der Grundschule in nur drei Jahren erreichte.

Es bleibt das Faktum, daß es auch in der Ganztagsschule Gievenbeck Fälle gibt, in denen die Schule - in der ihr zur Verfügung stehenden Zeit - nicht sämtliche Sozialisationsdefizite ihrer Schüler aufarbeiten kann und sich glücklich schätzen muß, wenn sie doch für überdurchschnittlich viele ein vorzeitiges Scheitern in der Grundschule verhindert. Dabei kann sie aber niemals fehlende Geborgenheit im Elternhaus, fehlende Klarheit der Lebensverhältnisse und erst recht nicht verlorene Elternteile oder liebgewordene Bezugspersonen ersetzen.

Eine weit verbreitete Ansicht, die auch durch Forschungsarbeiten an Offenen Schulen - zumeist im angelsächsischen Raum - belegt scheint, daß nämlich das Konzept der "Öffnung" des Unterrichts vor allem solchen Kindern zugute komme, die schon in der außerschulischen Sozialisation jede denkbare

Anregung und Förderung erhalten, während Kinder aus anregungsärmeren Elternhäusern mit rigideren Erziehungs- und Umgangsstilen auch in der Schule einen solchen Erziehungsstil benötigten, stimmt mit den Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck nicht überein.

Wir haben vielmehr die Erfahrung gemacht, daß alle Kinder von einem klaren und vor allem konsequenten Erziehungsverhalten in der Schule profitieren, daß alle Kinder mehr von der Schule haben, wenn sie Pädagogen erleben, die innerhalb eines solchen Rahmens harmonisch zusammenarbeiten, daß aber auch alle Beteiligten an der Definition der in der Lerngemeinschaft gültigen Regeln und Rituale beteiligt sein und letztere - in Abhängigkeit von der konkreten Situation - permanent revidierbar bleiben müssen, wenn sie für alle Beteiligten Verbindlichkeit gewinnen sollen.

Die von den Erfahrungen in Gievenbeck abweichenden angelsächsischen Befunde erklären sich wahrscheinlich daraus, daß an den dort untersuchten Schulen lediglich eine methodische Öffnung des Unterrichts angestrebt, auf deren systematische Verbindung mit einer thematischen und institutionellen Öffnung des Unterrichts aber verzichtet worden ist, was dann allerdings zu einer Überforderung von Kindern aus anregungsarmem Milieu führen kann. Dagegen erwies sich die Programmatik der dreifachen Öffnung der Schule im Grundschulprojekt Gievenbeck, wo sie im Sinne seiner pädagogischen Konzeption konsequent realisiert wurde, für alle Kinder erfolgreich, denn sie verlangte qua definitionem, daß unterrichtliches Lernen methodisch und thematisch an die individuellen Vorerfahrungen jedes einzelnen Kindes anknüpft, um diese zu erweitern, also auch an die Erfahrungen der Kinder aus anregungsärmeren oder rigider strukturierten Lebensverhältnissen.

Wir haben in diesem Sinne schon im Abschnitt V.1.1 ausgeführt, daß diese Programmatik für unterschiedliche Kinder unterschiedliche Folgen hat* - und daß sie in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich konsequent realisiert wurde. Der Erfolg oder Mißerfolg pädagogischer Bemühungen des Grundschulprojekts Gievenbeck kann wohl auf individuelle Probleme einzelner Kinder - insbesondere für den Fall eines stark schwankenden Erziehverhaltens im Elternhaus - und auf individuelle Fähigkeiten einzelner Mitarbeiter zurückgeführt werden, keinesfalls jedoch auf die Zugehörigkeit der Kinder zu einer bestimmten sozialen Schicht! Damit ist auch schon eine erste Antwort auf die Frage nach der Übertragbarkeit der Erfahrungen aus dem Modellvorhaben gegeben.

3.2 Öffentliche Wirkungen des Grundschulprojekts Gievenbeck

Die härteste Bewährungsprobe, die ein fakultatives Bildungsangebot zu bestehen hat, besteht immer in seiner Annahme durch die Adressaten dieses Angebotes. Wäre dies das einzige Erfolgskriterium, müßte man dem Grundschulprojekt Gievenbeck einen überwältigenden Erfolg bescheinigen. Während andersorts Grundschulen infolge der demographischen Entwicklung einen ständigen Schülerrückgang zu verzeichnen haben, weist das Grundschulprojekt Gievenbeck einen umgekehrten Trend auf. Es melden inzwischen Eltern weit mehr Kinder zum Ganz-

* So kann es methodisch sinnvoll und praktisch geboten sein, verschiedenen Kindern einer Klasse unterschiedlich viel Eigenverantwortung bei ihrer Arbeit zuzumuten und Aufgaben, die sie zu erledigen haben, unterschiedlich stark vorzustrukturieren und anzuleiten. Die Aufgaben müssen aber auch inhaltlich auf die spezifische Lebenswelt der Kinder abgestimmt sein.

tagszug der Wartburgschule an, als aufgenommen werden können. Ganz offensichtlich hat die Bevölkerung die pädagogischen Chancen dieser Einrichtung und das besondere Engagement ihrer Mitarbeiter schätzen gelernt.

Dabei hat die hohe Nachfrage nach Plätzen im Ganztagszug der evangelischen Wartburgschule niemals zu einer Bedrohung der Schülersubstanz der auf demselben Gelände befindlichen katholischen Michaelschule geführt, die in diesem Jahr voraussichtlich wieder - wie in früheren Jahren - drei Eingangsklassen bilden wird. Stattdessen besteht jedoch hinsichtlich der Schülerzahlen ein gewisses Konkurrenzverhältnis zum Halbtagszug der Wartburgschule am Coesfelder Kreuz.*

Dies ist insofern nur zum Teil verständlich, als der Halbtagszug der Wartburg-Grundschule im Laufe der vergangenen Jahre viele Elemente in seine pädagogische Arbeit übernommen hat, die im Ganztagszug zum "Programm" zählen. Mit einer Ausnahme sind inzwischen alle Lehrerinnen des Halbtagszuges wenigstens stundenweise auch im Ganztagszug tätig, und es gibt durchaus parallele Arbeitsweisen in beiden Zügen. Zwar

* Die äußerlich ungünstige Lage des Halbtagszuges, weitab von den Wohnungen der meisten Kinder, zwischen Kliniken, Universitätsinstituten und einer Großkreuzung wirkt im Vergleich zu dem mit erheblich großzügigeren Grünanlagen und Bewegungsflächen für die Kinder versehenen Standort des Ganztagszuges an der Appelbreistiege wenig einladend. Aus diesem Grunde hatte ja auch der Rat der Stadt Münster seinerzeit für die Ganztagsklasse extra das Gebäude an der Appelbreistiege herrichten lassen. Erschwerend kommt hinzu, daß die Anbindung des Halbtagszuges an den Schulbus der Michaelschule - obwohl von Schulleitung und Elternschaft der Wartburgschule immer wieder beantragt - seit Jahren abgelehnt wird, so daß die evangelischen Kinder aus den Wohngegenden um den Darfeldweg kaum eine Möglichkeit haben, die Grundschule ihrer Konfession aufzusuchen. Auch aus diesen Gründen melden erheblich mehr Eltern ihre Kinder im Ganztagszug als im Halbtagszug an und wechseln - im Fall der Ablehnung der Aufnahme in den Ganztagszug - eher an die Michaelschule als zum Halbtagszug der Wartburgschule.

wird im Halbtagszug nach wie vor eine große Pause mit der ganzen Schule eingelegt, aber ansonsten hat die Pausenglocke auch dort ihre unterrichtsnormierende Kraft verloren, und die Kolleginnen unterrichten wie im Ganztagszug in gleitenden Zeittakten, die an die Situation der Kinder und die besonderen Umstände des jeweiligen Tages angepaßt werden. Auch die Raumgestaltung hat sich im Halbtagszug in den vergangenen Jahren gewandelt. Wie im Ganztagszug gibt es nun auch dort stark gegliederte Klassenzimmer mit thematischen Ecken, Ruhezonen, Büchern und Spielen für die Hand der Kinder und vieles mehr. Selbstverständlich feiern auch beide Züge gemeinsam Schulfeste und treffen sich beim häufig gemeinsam gestalteten Schulgottesdienst wieder.

Das öffentliche Interesse, das das Grundschulprojekt über die Grenzen der Stadt hinaus vor allem i n d e r F a c h w e l t erfährt, ist nicht unbeträchtlich, wie nicht zuletzt aus dem Verzeichnis der Veröffentlichungen über das Modellvorhaben (vgl. Abschn. VI.) hervorgeht. Der Erstjahresbericht der Wissenschaftlichen Begleitung wurde schon 1981 im Juventa-Verlag veröffentlicht, und die auflagenstärkste pädagogische Fachzeitschrift, DIE GRUNDSCHULE, widmete ihren Thementeil zweimal Beiträgen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck (Heft 8/1981 und 8/1983). Der Sender Freies Berlin, der Deutschlandfunk, der Südwestfunk und der Westdeutsche Rundfunk berichteten z.T. mehrfach über die Schule oder widmeten ihr ganze Sendungen.

Aus allen Bundesländern kommen laufend B e s u c h e r für eine Hospitation im Grundschulprojekt nach Münster. Auch viele nordrhein-westfälische Kollegen verbinden schulinterne Fortbildungsmaßnahmen mit einem Besuch in der Ganztagschule. Anfragen nach Informationsmaterial beschäftigen die Sekretariate der Schule und der Wissenschaftlichen Begleitung.

Im Zusammenhang mit der Verleihung des "Grundschulpreises 1981" an die Mitarbeiterinnen des Gründungsjahrgangs der Ganztagsschule kamen mehrere hundert Pädagogen zu den "Münsteraner Grundschultagen", wo sie in einer Großveranstaltung und einer Fachgruppe die Gelegenheit nutzen konnten, sich mit der pädagogischen Konzeption des Grundschulprojekts vertraut zu machen. Mitarbeiter der Schule werden weiterhin regelmäßig zu kleineren oder größeren Fachtagungen und Kongressen eingeladen, um über die Arbeit im Grundschulprojekt zu berichten. Auf diese Weise werden Jahr für Jahr ebenfalls viele hundert Kollegen angesprochen.

Weit über tausend Menschen im ganzen Bundesgebiet haben inzwischen einen der beiden Videofilme über das Grundschulprojekt gesehen, der von der Universität ausgeliehen wird und regelmäßig für Veranstaltungen zur Lehreraus- und -weiterbildung angefordert wird (Ein dritter Film befindet sich in Vorbereitung). Der Film lief 1982 auch im Rahmenprogramm der Kasseler DOCUMENTA ("Kinderdocumenta") und bot darüber hinaus auf der INTERSCHUL '83 in Dortmund einen Blickfang im Ausstellungsstand der Stadt Münster.

Die langfristig weitreichendsten Folgen jedoch wird vielleicht die Einbindung des Grundschulprojekts in die Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen zeitigen. Hierüber wird im nächsten Kapitel noch berichtet.

3.3 Zur Übertragbarkeit der Erfahrungen des Grundschulprojekts auf andere Schulen

Was die Frage der Übertragbarkeit der im Grundschulprojekt Gievenbeck gewonnenen Erfahrungen auf andere Schulen betrifft, so ist schon in den früheren Berichten der Wissen-

schaftlichen Begleitung vor einem Mißverständnis gewarnt worden: vor der Annahme nämlich, erfolgreiche pädagogische Prozesse ließen sich andererseits ohne weiteres mit demselben Erfolg wiederholen. Denn im Gegensatz zu technischen Prozessen gibt es im Bereich pädagogischen Handelns nie die Möglichkeit einer linearen Wiederholung. Stets sind es neue Kinder mit zwar typisierbaren, aber doch immer wieder individuell unterschiedlichen Erfahrungen und Biographien, an welche pädagogische Praxis stets wieder originär anknüpfen muß. Und stets sind es neue Umstände, unter denen sich pädagogische Praxis neu entwickeln muß.

Auf andere Schulen übertragbar ist zunächst *e i n e a l l g e m e i n e E r f a h r u n g*. Wenn das Grundschulprojekt Gievenbeck in den vergangenen Jahren den einen oder anderen Erfolg für sich verbuchen konnte, dann beruht dieses weniger auf einem perfekten pädagogischen Konzept oder einer bestimmten materiellen Ausstattung als auf dem beharrlichen Willen und dem Engagement seiner Mitarbeiter, für neue Probleme im gemeinsamen Dialog immer wieder neue Lösungen zu suchen und diese konsequent auszuprobieren. Insofern ist die Ganztagschule Gievenbeck ein klassisches Beispiel für eine Initiative "von unten", die ihre Stärke allerdings erst aus der Kontinuität der eigenen Entwicklung und der langjährigen Unterstützung dieser Initiative durch den Schulträger und die verschiedenen Dienstaufsichtsbehörden bezieht.

Übertragbar ist mithin zunächst die Erfahrung, daß es sich auszahlt, Pädagogen erhebliche Freiräume für neue Entwicklungen zu gewähren und sie durch einen Vertrauensvorschuß in ihre fachliche Kompetenz zu ermutigen, solche Freiräume kreativ auszufüllen. Wo diese beiden Voraussetzungen von seiten des Schulträgers und der Dienstaufsichtsgremien gegeben sind (und das Vertrauen bei einzelnen Rückschlägen auch nicht gleich wieder entzogen wird), kann sich auch an anderen Schulen und auf anderen Schulstufen eine eigenständige päd-

agogische Praxis entfalten, die eine Basis für die Verminderung von Unterrichts- und Erziehungsproblemen unserer Kinder darstellt. Die Förderung solch eigenständiger Praxis ist dabei wichtiger als die Kopie eines an anderer Stelle bewährten Modells.

Dies gilt in verstärktem Maß für die Einrichtung von Ganztagschulen, die die nicht wünschenswerte Addition von vormittäglichem Unterricht und nachmittäglicher Betreuung vermeiden wollen. Die an der Wartburgschule erfolgte schrittweise Umwandlung nur eines Zuges verspricht möglicherweise mehr Erfolg als die komplette Umwandlung einer ganzen Schule "auf einen Schlag" oder eine Neugründung ohne den Hintergrund gemeinsamer Erfahrungen eines langjährig zusammengewachsenen Kollegiums. Wie bei allen anderen Reformmaßnahmen im Bildungsbereich ist dabei der freie Wille der Mitarbeiter, einen solchen Weg praktisch zu beschreiten, unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen des Vorhabens. Er kann nicht durch sozialpolitische Vorgaben ersetzt werden.

Was die Übertragung spezieller Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck betrifft, so findet diese auf drei verschiedenen Ebenen statt:

- durch die Rezeption des Modellvorhabens in Weiterbildung und Literatur (vgl. Abschn. V.3.2)
- durch die Besucher und
- durch die Einbindung der Wartburgschule in die Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.

Hier soll nur zu den beiden letzten Punkten näheres ausgeführt werden.

Angesichts der Vielzahl der Besucher, die allmonatlich nach Münster kommen, um im Grundschulprojekt Gievenbeck zu hospi-

tieren, stellt es keine Übertreibung dar, festzustellen, daß diese Schule längst nicht mehr bloß eine Ganztagschule für die Kinder ist, sondern gleichzeitig eine Institution für informelle Lehrerfortbildung, die Studenten, Lehrern und Sozialpädagogen Einblick in eine pädagogisch besonders sorgfältig abgestimmte Praxis gewährt, welche hier und da auch gewohnte Pfade verlassen und Neuland erprobt hat. Sie kommen ohne großen Aufwand, setzen sich zu den Kindern in den Gesprächskreis, partizipieren mehr oder weniger an den Aktivitäten der Offenen Phasen, nehmen diese oder jene Anregung für sich mit, schließen diese oder jene Vorgehensweise für sich aus und nutzen einen Tag lang oder zwei die Gelegenheit, ein wenig Abstand von der eigenen Tätigkeit und neue Ideen für diese zu gewinnen.

Indem die Ganztagschule Gievenbeck sich trotz der damit verbundenen Belastungen gerade solchen Besuchern öffnet, und nicht, indem sie Rezepte oder Patentlösungen liefert, die anderenorts unter anderen Bedingungen ohnehin nicht greifen könnten, erfüllt das Grundschulprojekt die ihm aufgetragene "Modell"-Funktion am wirkungsvollsten. Nicht die Schule selbst, sondern in erster Linie ihre Besucher müssen die hier gewonnenen Erfahrungen auf andere Schulen übertragen, indem sie dort ihre eigene Praxis selber verändern!

Neben der Rezeption durch die Besucher und über die Fachliteratur verbreiten sich Ideen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck auch im Zuge der Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Dies geschieht zum einen dadurch, daß der Leiter der Wissenschaftlichen Begleitung des Grundschulprojekts in die Richtlinienkommission des Landes Nordrhein-Westfalen berufen wurde und dort solche Erfahrungen aus der Praxis der Wartburgschule in die neuen Richtlinien einbrin-

- Der g l e i t e n d e S c h u l a n f a n g mit einer Offenen Eingangsphase, in der sich die Kinder erst einmal akklimatisieren können, der m o r g e n d l i c h e G e s p r ä c h s k r e i s und die Einrichtung eines K l a s s e n r a t e s a l s I n s t i t u t i o n, in welcher die Kinder an eine gemeinsame Beratung und Regelung von Konflikten in der Lerngemeinschaft herangeführt werden, können jederzeit in jeder Grundschule eingeführt werden.
- Die Einführung von Zeiten für " F r e i e A r b e i t ", in der sich die Kinder nach Absprache mit der Klassenlehrerin ihre Aufgaben selbst einteilen, und die Einführung von " W o c h e n a r b e i t s p l ä n e n ", die den Kindern hierbei als Orientierungshilfe dienen, sind schon jetzt jederzeit möglich, sofern die Klassenlehrerin über einen entsprechend hohen Stundenanteil in ihrer eigenen Klasse verfügt. Die neu bearbeiteten Grundschulrichtlinien werden solche Arbeitsformen für alle Schulen ausdrücklich empfehlen.
- Wie im Grundschulprojekt Gievenbeck dürfen auch in allen Grundschulen der Stadt Hamburg schon seit längerem die E l t e r n a k t i v i m U n t e r r i c h t m i t - w i r k e n und selbstverständlich jederzeit dort hospitieren. Ein entsprechender Schulversuch in Nordrhein-Westfalen befindet sich in der Auswertung. Die Elternmitwirkung im Unterricht hat sich im Grundschulprojekt Gievenbeck außerordentlich bewährt, und die Kinder haben von ihr erheblich profitiert. Bei einer entsprechend sorgfältigen Vorbereitung der Eltern und einer klaren Darstellung der Rechtsverhältnisse sind keine Probleme zu erwarten, so daß bald jede Grundschule hiervon Gebrauch machen könnte.
- Die Preisgabe des festen Zeittaktes (45-Minuten-Einheiten) und eine g e w i s s e R h y t h m i s i e r u n g d e s T a g e s g e s c h e h e n s in Offene und Gelenkte Phasen ist nach der Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS) schon länger möglich und wird in den neuen Richtlinien

ebenfalls besonders empfohlen werden. Sie kann in kleinen Schulen jederzeit eingeführt werden, wenn die personelle Zusammensetzung es zuläßt, den Lehrereinsatz möglichst weitgehend nach dem Klassenlehrerprinzip vorzunehmen und den Anteil von Fachunterrichtsstunden bei anderen Lehrkräften gering zu halten. Große Systeme mit komplexeren Stundentafeln, insbesondere auf der Sekundarstufe, müßten hierzu in autonome Kleingruppen unterteilt werden (school-in-school-Modelle). Solche Versuche laufen derzeit bereits an vielen Sekundarschulen im Bundesgebiet unter der Bezeichnung "Team-Kleingruppen-Modell".

- F ä c h e r ü b e r g r e i f e n d e U n t e r -
r i c h t u n d u m f a s s e n d e P r o j e k t e ,
in denen die Einübung der Elementartechniken mit einer Einführung der Kinder in zentrale Bereiche menschlichen Handelns verknüpft wird, sind schon jetzt im Grundschulbereich jederzeit und auf der Sekundarstufe überall dort möglich, wo mehrere Fachlehrer sich für eine gewisse Zeit zusammentun und ihren Unterricht gemeinsam zu planen bereit sind. Die für solche Vorhaben erforderliche Teamarbeit ist auch auf Institutionen im Sozialbereich übertragbar.

Was hingegen die im Grundschulprojekt Gievenbeck erfolgreich praktizierte I n t e g r a t i o n v o n S c h u l -
u n d S o z i a l a r b e i t anbelangt, so ist deutlich vor zwei Illusionen zu warnen:

1. vor der Annahme, daß der gleiche Effekt auch mit geringem Aufwand erreichbar sein könnte, und
2. vor der Annahme, daß die Aufgabe einer solchen Integration von vielen Schulen schon gesehen und anerkannt würde.

Die positiven Auswirkungen der beiden für den Ganztagszug der Wartburgschule eingerichteten Erzieherstellen, die im Abschn. V.1.2 ausführlich beschrieben wurden, basieren näm-

lich auf einer besonderen Form der Nutzung solcher Stellen: auf der Bildung autonomer Klassenteams - bestehend aus der Klassenlehrerin und einer Erzieherin mit einer halben Stelle -, die die gesamte pädagogische Arbeit einer konstanten Lerngruppe Tag für Tag zusammen planen, gleichberechtigt gestalten und gemeinsam verantworten. Eine solche Zusammenarbeit, die in Gievenbeck vom pädagogischen Konzept her gefordert wird, ist an manchen anderen Orten in der Bundesrepublik an Standesdünkel und mangelndem Interesse der Lehrer und Minderwertigkeitsgefühlen der finanziell deutlich schlechter gestellten Sozialpädagogen gescheitert, insbesondere dort, wo nicht beide Berufsgruppen durch eine entsprechend ausformulierte pädagogische Konzeption zur Zusammenarbeit angehalten waren. Sozialarbeit wird nach wie vor eher als additive Betreuung für "schwierige Kinder" in einer ansonsten unveränderten Schule begriffen denn als Chance, Betreuungsverhältnisse gar nicht erst entstehen zu lassen, indem man die gesamte Unterrichtsorganisation anders gestaltet. Das hohe Interesse, das das Grundschulprojekt Gievenbeck gerade im Ganztagschulbereich auslöst, belegt, daß das hier begonnene Modellvorhaben seine Modellfunktion noch lange Zeit wahrnehmen kann, auch wenn es nicht mehr wissenschaftlich begleitet wird.

VI. Veröffentlichungen zum Modellversuch im Berichtszeitraum

1. Eigene Veröffentlichungen der Schule oder der Wissenschaftlichen Begleitung

- Grundschulprojekt Gievenbeck, Wissenschaftliche Begleitung: Erfahrungsbericht über die praktische und wissenschaftliche Arbeit im ersten Jahr des Grundschulprojekts Gievenbeck, Münster, Dezember 1980 (vergriffen).
- Dietrich Benner und Jörg Ramseger: "Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck", München 1981, Juventa Verlag.
- In der Zeitschrift GRUNDSCHULE, 13. Jg., Nr. 8, 1981, erschienen:

Jörg Ramseger: "Das erste Schuljahr - in einer offenen Schule", S. 316-320.

Dietrich Benner: "Zur pädagogischen Konzeption des Grundschulprojekts Gievenbeck", S. 321-324.

Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck: "Die Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder", S. 325-328.

Dietrich Benner und Gertraud Greiling: "Das Schulwegprojekt", S. 329-332.

Gisela Zimmer: "Musik im sozialen Handlungsfeld 'Ästhetische Praxis'", S. 333-336.

- Mechthild Stöver: "Unser Tagebuch: Die Kinder dort abholen, wo sie gerade sind...", in: GRUNDSCHULE, 14. Jg., Nr. 9, 1982, S. 451-452.
- Jörg Ramseger: "Umgang mit Sachen - Sachunterricht", in: R. Lauterbach / B. Marquardt (Hrsg.): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, 1982.

- Jörg Ramseger: "Kinder und alte Leute. Eine (teilweise) gescheiterte Begegnung", in: GRUNDSCHULE, 15. Jg., Nr. 4, 1983, S. 39-42.
- In der Zeitschrift GRUNDSCHULE, 15. Jg., Nr. 8, 1983, erschienen:

Dietrich Benner und Jörg Ramseger: "Erziehender Unterricht und Projekte", S. 9-12.

Dietrich Benner und Sylvia Sörries: "Elementares Reden von Gott. Die Schöpfungsgeschichte als Thema im ersten Schuljahr", S. 13-17.

Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck: "Angstbewältigung durch medienkundliche Projekte?", S. 22-46.

Gertraud Greiling und Jörg Ramseger: "Erziehender Unterricht und Mathematik: Widerspruch oder Herausforderung?", S. 52-55.

- Marlies Hegemann und Herbert Seeliger: "'Axel gruselt sich'- Angstbewältigung mit Medien in der Grundschule", in: MEDIEN PRAKTISCH, Nr. 4, November 1983, S. 52-54, hrsg. vom Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V., Frankfurt.
- Gertraud Greiling und Jörg Ramseger: "Wir üben 'fünftes Schuljahr'. Ein Projekt zwischen zwei Schulstufen", in: GRUNDSCHULE, 16. Jg., Nr. 1, 1984, S. 37-40.

2. Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelwerken:

- Ohne Verfasser: "Grundschulen: Die Schule in den Hort holen?", in: Ganztägige Erziehung, Nachrichten und Informations-Service für Bildung, Wissenschaft, Jugend, Familie und Gesellschaft, Ausgabe 2, 1979, S. 20-24.
- Ingrid Oesterling: "Ganztagsgrundschulprojekt Münster Gievenbeck. Eine sinnvolle Alternative für Schulkindergärten?", in: Neue Deutsche Schule, 33. Jg., Nr. 5, 1981, S. 17-19.
- J. Hülsmann: "Modell Wartburgschule. Ganztagsgrundschule in Gievenbeck", in: Unsere Kirche, Kirchenkreis Münster, Nr. 4 (507), 1981.
- Peter Kraft: "Die kleine Schule", in: Schulmanagement, 12. Jg., Nr. 3, 1981, S. 24-29.
- Erwin Schwartz: "Grundschulpreis 1981: 1. Schuljahr Gievenbeck", in: GRUNDSCHULE, 13. Jg., Nr. 8, 1981, S.312-314.
- Petra Niesbach: "Das Tagebuch wird zur Lesebibel. Schule ohne Stundenplan - Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck", in: Deutscher Forschungsdienst - Berichte aus der Wissenschaft, 28. Jg., Nr. 29, 1981, S. 8-10.
- Rainer Winkel: "Ein Gespräch in der Offenen Grundschule Münster-Gievenbeck", in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Nr. 9, 1981, S. 384-388.
- "Verleihung des Grundschulpreises in Münster", in: Arbeitskreis aktuell, Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule e.V., 2. Jg., Nr. 4, 1981, S. 2-4.
- Michael Behr: "Grundschulprojekt", in: Neue Deutsche Schule, 33. Jg., Nr. 20, 1981, S. 28-29.
- "Grundschultage in Münster", in: GRUNDSCHULE, 13. Jg., Nr.10, 1981, S. 398.

- Baldur Bertling: "Grundschultage Münster. Wie weiter mit der Grundschulreform?", in: Neue Deutsche Schule, 33.Jg., Nr. 23/24, 1981, S. 5f.
- "Bücherschau", in: Lehrer und Schule heute, Nr. 8, 1981, S. 348.
- Rezensionen, in: saw, Nr. 1, 1982, S. 14.
- Michael Behr und Werner Jeske: "Das Grundschulprojekt Münster-Gievenbeck", in: Schul-Alternativen, Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982, S. 137-144, Schwann-Verlag.
- Brigitte Fleck: "Offener Unterricht", in: betrifft Erziehung, 15. Jg., Nr. 4, April 1982, S. 75-76.
- Aktuelle Bücherschau, in: Schulanzeiger, Nr.2, 1982, S.62.
- K. Scherler: Rezension, "Wenn die Schule sich öffnet", in: Sportpädagogik, Nr. 2, 1982, S. 53.
- Karin Kohtz: Rezension, "Wenn die Schule sich öffnet", in: GRUNDSCHULE, 14. Jg., Nr. 3, 1982, S. 122.
- ohne Verfasser: "Sparpolitik führt Ganztagschulen ins 'Aus'", in: Neue Deutsche Schule, 34. Jg., Nr. 22, 1982, S. 9-11.
- Horst Speichert: "In Gievenbeck hat jedes Kind seinen eigenen Lehrplan", in: päd extra, Nr. 11, 1982, S. 27-31.
- ohne Verfasser: Film über Gievenbeck, in: GRUNDSCHULE, 15.Jg., Nr. 4, 1983, S. 10.

3. Berichte in Tageszeitungen:

- 17.2.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Neue Formen für die Grundschule".
- 17.2.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Ganztagsangebot im Bereich Grundschule".
- 3.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "37 Steppkes. Und alle lieben 'Nami'".
- 5.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Das Nami-Jubiläum mit viel Trubel".
- 5.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Die Torte landete mitten im Gesicht des Angebers".
- 16.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Entscheidung wurde verschoben".
- 16.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Beschluß über Mittel zunächst zurückgestellt".
- 21.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Straßenplanung sorgte rasch für eine lebhaftete Debatte".
- 21.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "CDU präsentierte Abänderungsantrag".
- 22.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Gesamtkonzept mit Fachleuten erörtern" und "Angemerkt: Etwas Sand im Getriebe", von Irmgard Warsinski.
- 22.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Die CDU-Fraktion setzt Änderungsantrag durch".
- 24.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "CDU-Kandidaten gewählt" und "CDU ist überrascht über die Reaktion".
- 24.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Ganztagschule: Kritik am 'Hauruck-Verfahren'" und "Streit um Grundschule", von Bernhard Gervink.

- 24.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "CDU-Fraktion: Sich der Problemfamilien annehmen".
- 28.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Ganztagschule: Einige Änderungen durchgesetzt".
- 29.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Ab 1. August ist ein Zug der Wartburgschule Ganztagschule", und "Vergrault", von Ulrich van Stipriyan.
- 29.3.1979 Westfälischen Nachrichten, Münster: "Rat: Einigkeit nur im Grundsatz-Ja!..", und "Trauerspiel".
- 30.3.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Information über Ganztagschule".
- 30.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Zitat, Zitat".
- 31.3.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Uneinigkeit beendet", von Karl Hagemann.
- 6.4.1979 Münstersche Zeitung, Münster: Leserbrief: "Eine Ganztagschule mit optimalen Startchancen", von Dr. B. Friese.
- 6.4.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: Leserbrief: "Umgehend realisieren", von Dr. B. Friese.
- 10.4.1979 Münstersche Zeitung, Münster: Leserbrief: "...sondern das Geld Ausschlag gibt", von Dr. Detlef Steinhäusen.
- 5.5.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Standortentscheidung über Ganztagschule vertagt".
- 5.5.1979 Westfälische Nachrichten, Münster: "Die Ganztagschule kann mit der Arbeit beginnen".
- 19.9.1979 Münstersche Zeitung, Münster: "Ging um Schulentwicklung".

- 12.1.1980 Westfälische Nachrichten; Münster: "Mit Zusatzanträgen und Leertiteln aufgewartet".
- 18.1.1980 Münstersche Zeitung, Münster: "Ganztagsschule: Standort in der Michaelschule sicher?".
- 24.1.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "Für Unterbringung in Michaelschule".
- 10.3.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "Kindergarten hatte viele Gäste".
- 17.3.1980 Münstersche Zeitung, Münster: "Tag der offenen Tür wurde zu einem großen Erfolg".
- 17.6.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "Modellversuch in Gievenbeck?".
- 29.9.1980 Münstersche Zeitung, Münster: "Mütter und Kinder lernen gemeinsam".
- 29.9.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "In der Wartburgschule macht das Lernen Spaß".
- 29.10.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "Kritik an Schulhöfen: Neue Diskussion in 1981".
- 4.12.1980 Westfälische Nachrichten, Münster: "'Informationspaket' zu Ganztagsschulen".
- 10. 1.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Grundschulpreis '81 für die Wartburgschule".
- 14. 1.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "Schon gehört?".
- 10. 2.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "Hier gehen Eltern mit zur Schule".
- 11. 2.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Frühstück, Phasen und gelenkte Arbeit".

- 15. 5.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Ortsunion für weiteren Ganztags-Schulversuch".
- 4. 6.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "...und meistens ist nichts zu sehen".
- 12. 6.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Wawuschel locken Autorin nach Münster".
- 13. 7.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Nachbarn können auch nette Leute sein...".
- 25. 7.1981 Nordwest-Zeitung, Oldenburg: "Wenn das Tagebuch zur Lesebibel wird...".
- 29. 8.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "Gievenbeck: Optimale Grundschule".
- 1. 9.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "Aller Schulanfang ist nicht schwer".
- 4. 9.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: Schulamt schickt Schüler auf Tour".
- 14.10.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "In Münster können sich Lehrer zu Wort melden".
- 15.10.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Schulpreis an Wartburgschule".
- 29.10.1981 Westfalen-Blatt, Bielefeld: "In Gievenbeck gibt's keinen 'Schulschock'".
- 30.10.1981 Münstersche Zeitung, Münster: "Grundschulpreis '81 an der Wartburgschule".
- 30.10.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Trennung von Lernen und Leben aufheben".
- 31.12.1981 Westfälische Nachrichten, Münster: "Das war's 1981, Preis für die Wartburgschule", von E. Obermeyer.

- 16. 6.1982 Münstersche Zeitung, Münster: "Lernen ohne Streß - überzeugend gelöst, Dr. Dieter Wunder zum Grundschulprojekt Gievenbeck".
- 5. 7.1982 Westfälische Nachrichten, Münster: "Das 'Kronkreuz' für besonderes Engagement".
- 22.11.1982 Neue Osnabrücker Zeitung, Osnabrück: "Grundschule als Ganztagschule".
- 12. 3.1983 Münstersche Zeitung, Münster: "'Emil und die Detektive' So macht Schule Spaß".
- 13.12.1983 Westfälische Nachrichten, Münster: "Unmut und Ärger über das Warten".
- 14.12.1983 Westfälische Nachrichten, Münster: "Die Kinder sind da - die Räume aber nicht" und "Tagesgespräch: Zündstoff angehäuft", von Erhard Obermeyer.
- 14.12.1983 Münstersche Zeitung, Münster: "Gievenbeck drückt der Schuh".

4. Non-books (Graue Papiere):

- Jojo Abel u.a.: "Freinet-Bewegung", Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Münster, Bericht des Seminars "Reformpädagogische Strömungen in Frankreich: Geschichte und Aktualität der Freinet-Pädagogik", WS 1979/80, Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Münster, Seminar für Pädagogik, Platz der Weißen Rose, 4400 Münster.
- Winfried Natzke: "Veränderungen der Schule durch Veränderungen ihrer Praxis - Beispiele aus der Grundschule", schriftliche Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen.

- Herbert Seeliger: "Bericht über eine Videodokumentation in der Ganztagschule Münster-Gievenbeck", Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophischen Fakultät an der Westfälischen Wilhelms - Universität, Münster 1980.
- Caroline Schmidt: "Der Schulraum als pädagogische Situation", Schriftliche Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, 1982.

5. Berichte in Rundfunk und Fernsehen:

- 14. 1.1981 "Zwischen Rhein und Weser", ein Interview mit Eva Langheinrich anlässlich der Verleihung des Grundschulpreises 1981, WDR, I. Programm, Dauer: 8'20".
- 22. 7.1981 "Zwischen Rhein und Weser", zweites Interview mit Frau Langheinrich, WDR, I. Programm, Redaktion: Uwe Gehrke, Dauer: 6'45".
- 29.10.1981 "Kultur heute. Aus Kunst und Wissenschaft", Deutschlandfunk, Redaktion: Werner Sprenger, Dauer: 6'40" (eine Sendung von Horst Speichert).
- 2.11.1981 "WDR zwei zu eins. Thema heute: 'Wißt Ihr was? Schule macht Spaß!'", ein ausgezeichnete Schulversuch in Münster Gievenbeck", WDR, II. Programm, eine Sendung von Uwe Gehrke und Horst Speichert, Redaktion: Helga Kirchner, Dauer: 43'20".
- 14.11.1981 "Notizen aus der pädagogischen Provinz", Südwestfunk Baden-Baden, II. Programm, eine Sendung von Horst Speichert, Redaktion Margret Liede, Dauer: 21'00".
- 19.11.1981 "Buchzeit", Besprechung des Buches 'Wenn die Schule sich öffnet', Rezensent Horst Speichert, SFB.
- 20. 1.1982 "Am Abend vorgestellt", eine Sendung von Horst Speichert, WDR, III. Programm, Dauer: 30'00".

6. Filme der Wissenschaftlichen Begleitung:

- Herbert Seeliger-Mühl: "Wißt Ihr was? Schule macht Spaß!",
Ein Videofilm über das Grundschulprojekt Gievenbeck,
(30 Min.), Uni Münster, IfE, 1981.
- Herbert Seeliger-Mühl: "Wenn die Schule sich öffnet", Ein
Videofilm über das Grundschulprojekt Gievenbeck,
(90 Min.), Uni Münster, IfE, 1981.
- in Vorbereitung:
Jürgen Krause/ Jörg Ramseger/ Herbert Seeliger-Mühl:
"Individualisierung und Freie Arbeit im Wochenplanun-
terricht", Ein Film aus dem Grundschulprojekt Gieven-
beck, Uni Münster, IfE, 1984.